

ISSN 0494-7304 0234-7970

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIIRIK 747 ВЫПУСК ОСНОВАН В 1893.g.

ВОПРОСЫ КОММУНИКАТИВНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
M E T H O D I C A

ТАРТУ 1986

Toimetuskolleegium:

H. Liiv (vastutav toimetaja), A. All,

V. Kokkots, P. Rajamäe, E. Sau, J. Tuldava

Редакционная коллегия:

Х. Лийв (ответственный редактор), А. Алл,

В. Коккота, П. Раямяэ, Э. Сау, Д. Тулдава

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ
INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

А. АЛЛ. Профессиональная направленность на службе коммуникативных целей	6
A. ALL. Fachorientierter Fremdsprachenunterricht im Dienste der Kommunikation. Zusammenfassung	12
Е. ВЕЛДИ. On the "onomatopoeic predicate" in Estonian.....	13
Э. ВЕЛЬДИ. О "звукоподражательном сказуемом" в эстонском языке. Резюме	16
Н. ЖУРАКОВСКАЯ. Некоторые приемы обучения иностранному языку эстонских филологов на начальном этапе	17
N. SHURAKOWSKAJA. Über einige Verfahren im Deutschunterricht für estnische Philologen (Anfänger). Zusammenfassung	23
A. JOGI. Some Methodological Notes on the Translation of Proverbs (on the Material of Estonian and English).....	24
А. ИМГИ. Некоторые методические заметки о переводе пословиц (на материале эстонского и английского языков). Резюме	33
К. КАЛЛИС. Некоторые аспекты интенсификации обучения студентов неязыковых специальностей навыкам разговорной речи на материале домашнего чтения	34
K. KALLIS. Some Aspects of Teaching Spoken Language to Non-philologists on the Basis of Home-reading Materials. Summary	41
В. КОККОТА. Проблемы внедрения ЭВМ в преподавание иностранных языков	42
V. KOKKOTA. Problems of Introducing Computers in Foreign Language Teaching. Summary	50
L. KOSTABI, R. VARTS. Creative Tasks in Communicative Teaching	52

Л. КОСТАБИ, Р. ВАРТС.	Творческие задания в коммуникативном обучении. Р е з ю м е.....	56
Л. МАЙЛИБАЕВА.	Обучение диалогической речи на иностранном языке в музыкальном вузе	57
L. MAILIBAYEVA.	Teaching Dialogue in a Foreign Language to Students of the Conservatoire. S u m m a r y	66
T. MIKENBERG, M. PALM.	Zur Verwendung literarischer Texte im Deutschunterricht für Germanistikstudenten	67
Т. МИКЕНБЕРГ, М. ПАЛЬМ.	О применении литературных текстов при преподавании основного языка немецким филологам. Р е з ю м е	76
Т. МУЛЛАМАА.	О некоторых возможностях выравнивания учебной группы на продвинутом этапе обучения иностранному языку	77
T. MULLAMAА.	A Few Ways of Unifying Heterogeneous Groups in Foreign Language Teaching. S u m m a r y	80
Э. САУ.	О качественном анализе заданий олимпиады по английскому языку для студентов сельскохозяйственных вузов Прибалтики и Белорусской ССР	81
E. SAU.	About the Qualitative Characteristics of Assignments to the English Language Competition between the Students of Agriculture of the Baltic Republics and Byelorussian SSR. S u m m a r y	89
К. СОМЕРЕ.	Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (IV)	90
K. SOOMERE.	On the Problem of the Validity of Cloze Tests (IV). S u m m a r y	97
Э. ТЕЙХМАН.	О некоторых аспектах употребления глагола may (might) в научной прозе в современном английском языке	98
E. TEICHMANN.	On Some Specific Usages of the Modal may/might in Scientific Prose	

	in Contemporary English. S u m m a - r y	106
Н. ТООТС.	К вопросу о методах коммуникативного обучения иностранным языкам в лингвафонном кабинете	107
N. TOOTS.	On Communicative Teaching of Foreign Languages in Language Laborato- ries. S u m m a r y	112
L. HONE.	The Role of Translation in the Deve- lopment of Students' Communica- tive Skills	114
Л. ХОУН.	Роль перевода в развитии коммуника- тивных способностей студентов. Р е з ю м е	126

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НА СЛУЖБЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЦЕЛЕЙ

А. А л л

Тартуский государственный университет

Курс иностранного языка в неязыковом вузе — это дисциплина до известной степени специфическая. Иностранный язык служит студентам, будущим специалистам, для приема и передачи информации (в первую очередь, профессиональной информации), как в письменной, так и в устной форме.

По своему содержанию иностранный язык непосредственно не входит в структуру профессиональной подготовки будущих специалистов, поэтому необходимо создавать дополнительные стимулы для изучения иностранных языков. Пути создания этих стимулов весьма разнообразны — начиная с отбора материала для практических занятий (т.е. содержания обучения) до проведения внеаудиторной работы (т.е. формы обучения).

В настоящей статье коротко рассматриваются содержание и формы осуществления профессиональной направленности в обучении иностранному языку в вузах зоны Прибалтийских республик, БССР и Калининградской области.

Профессиональная направленность в обучении иностранному языку осуществляется на протяжении всего курса обучения, как в ходе аудиторных занятий и внеаудиторной работы, так и домашнего чтения, а в конце курса отражается и на итоговом экзамене. Студент — будущий специалист — должен быть в состоянии употребить в своей дальнейшей учебе и работе умения и навыки по иностранному языку, приобретенные на младших курсах.

Количество часов, отведенных на обязательные занятия по иностранному языку, неодинаковы в вузах зоны, а конечные требования — одинаковы. Например, в университетах количество часов по курсу иностранного языка зависит от факультета и республики. На историческом факультете в Минском и Гродненском университетах — 510 часов, в Латвийском университете — 491 час, в Вильнюсском — 480 часов, в Тартуском — 360 часов. Они распределены на четыре курса, и профессиональная направленность начинается со второго или третьего семестра.

Однако на факультетах, где меньше часов отведено для иностранного языка (например, на математическом факультете в Гродненском и Латвийском госуниверситетах, где предусмотрено по 300 часов, в Гомельском - соответственно 260 часов) осуществление профессиональной направленности также начинается со второго или третьего семестра. В Тартуском госуниверситете - 180 часов (наряду с иностранным языком студенты изучают и русский язык), поэтому осуществление профессиональной направленности начинается уже с первого семестра. В первом семестре повторяются грамматические конструкции, изученные в средней школе, на материале общенаучного и профессионального словарного запаса.

В пединститутах, где на иностранный язык отводится в среднем 210-240 часов, профессиональная направленность начинается со второго семестра.

Но есть учебные заведения, в которых профессиональная направленность начинается только с пятого семестра, например, в Таллинской госконсерватории по специальности "композиция и инструменты", и с четвертого семестра - в Белорусском государственном театральном-художественном институте. Поэтому создается впечатление, что в институтах культуры и искусства нет необходимости читать литературу по специальности, ибо их профессиональный словарный запас не особенно отличается от общелитературного языка.

Совсем плохо обстоят дела в Эстонской сельскохозяйственной академии, где курс иностранного языка - меньше ста часов (точнее, 66-80 часов), причем эти часы распределены на два года без факультатива. В Латвийской сельскохозяйственной академии курс иностранного языка охватывает 180 часов обязательных и 68 часов факультативных. В этом случае профессиональная направленность начинается с первого курса.

С первого семестра профессиональная направленность осуществляется в физкультурных институтах, в большинстве сельскохозяйственных и медицинских институтов. На медицинском факультете Тартуского государственного университета курс иностранного языка охватывает 110 часов, в Витебском медицинском институте - 250 часов, которые распределены на 2 года.

На итоговом экзамене все вопросы связаны с профессией будущего специалиста. Но, к сожалению, в Эстонской сельскохозяйственной академии экзамена вовсе нет. Следует пред-

ложить ректору ЭСХА выполнить приказ Министра высшего и среднего специального образования СССР за № И-10.

Домашнее чтение связано с профессиональным обучением и требуется во всех семестрах, начиная с первого. Нормы читаемой литературы разные (в зависимости от количества часов в неделю) — от 10 до 50 страниц на гуманитарных факультетах университетов. В Гомельском университете — от 45 до 150 страниц за семестр.

Оригинальную научную литературу читают с первого семестра в Тартуском госуниверситете, со второго — в Белорусском и Вильнюсском госуниверситетах, с третьего или пятого семестра — в Гродненском университете и т.д.

В пединститутах чтение оригинальной научной литературы начинается с четвертого или пятого семестра, но в Даугавпилсском и Лиепайском пединститутах — со второго семестра.

В технических институтах оригинальную научную литературу читают в общем с пятого семестра, в Таллинском политехническом институте, где курс иностранного языка охватывает только 142 часа, — с третьего или четвертого семестра.

Было бы отнюдь неплохо проводить чтение оригинальной литературы на старших курсах, когда уже идет специализация. Но по действующим учебным планам основные понятия по специальности приходится вводить на ранней стадии изучения языка, особенно в медицинских и сельскохозяйственных вузах, где иностранный язык изучается только два года. Этот недостаток придется разрешить при составлении учебных планов и на уровне министерства.

Во внеаудиторной работе используются разные формы. Но нас интересует, как осуществляется профессиональная направленность и в этом виде работы. Используются оригинальные тексты для работы в научных кружках, для подготовки докладов на конференциях СНО. Некоторые вузы к внеаудиторной работе относят также подготовку и участие в олимпиаде "Студент и научно-технический прогресс". Профессиональную направленность во время проведения олимпиады можно осуществлять в институтах с одинаковой специализацией (например, в технических, медицинских и других институтах), но в университетах и во время проведения республиканских туров, в которых принимают участие вузы и факультеты разных профилей, это невозможно. Поэтому в нашей зоне приступили к организации зональных туров всесоюзной олимпиады среди вузов с одинаковым профилем. Первая такая олимпиада проходила в

прошлом году в г. Тарту в ЭСХА для сельхозвузов.

В Витебском медицинском институте к внеаудиторной работе относят и подготовку к занятиям в лингафонном кабинете.

Есть и другие формы осуществления профессиональной направленности, но перейдем к рассмотрению ее содержания, так как форма и содержание неразделимы. Наиболее важную роль играет при этом учебник, точнее учебно-методический комплекс.

При составлении рабочих программ, учебников и учебных пособий применяются квалификационные характеристики специалиста. На большинстве кафедр вузов зоны они находятся на кафедрах, а в случае отсутствия квалификационных характеристик на кафедре - в деканатах или в учебной части вуза (например, ТГУ). Не менее важны и личные контакты кафедр иностранных языков с профилирующими кафедрами. При методическом совете ТГУ работает группа преподавания языков, в состав которой входит председатель-методист каждого факультета. Они присутствуют на заседаниях кафедры иностранных языков, если обсуждаются проблемы соответствующего факультета, и советуют, какие тексты брать при составлении учебных пособий, особенно тексты для домашнего чтения по специальности.

На первом курсе проводится концентрированное повторение грамматического и фонетического материала на текстах специальной тематики. Это должно быть отражено в учебнике. Но учебников, которые отвечают этим требованиям, недостаточно. Как пишут представители многих вузов, наиболее трудная проблема - отсутствие специализированных учебников по специальности (ЛГУ, Вильнюсский госуниверситет, Даугавпилсский, Лиепайский пединституты, Брестский инженерно-строительный институт, Могилевский машиностроительный институт, Витебский технический институт, Гродненский медицинский институт и многие другие).

Учебники ориентированы на вооружение студентов знаниями, умениями и навыками, имеющими непосредственное отношение к их специальности; не ограничиваются материалами, которые отвечают узкой специальности. Для университетов же невозможно составить учебник, общий для всех факультетов.

В основном используются разработанные на кафедрах учебники и учебные пособия для разных специальностей по английскому, немецкому и французскому языкам. Если учебник

дает общее направление обучению, определяет содержание и форму, то учебное пособие рассматривает некоторые аспекты речевой деятельности. Необходимо, чтобы и в учебном пособии присутствовало и то, и другое.

Студенты Белорусского государственного театрально-художественного института считают наиболее важным стимулом для изучения иностранных языков в вузе хорошо составленные учебники, с нужным количеством упражнений для закрепления полученных навыков.

Умения и навыки говорения формируются на материалах по специальности во время аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

В большинстве вузов газеты читают во всех семестрах. Но на факультетах и в вузах, где количество часов меньше, чем предусмотрено учебным планом, эта работа не проводится.

Художественную литературу читают только на филологических факультетах, начиная с первого семестра.

Стимулом для изучения иностранного языка у студентов является возможность общения на изучаемом языке. Рассмотрим, какие стимулы считают наиболее важными студенты нашей зоны.

Самым важным стимулом студенты считают возможность читать научную литературу в оригинале, а самая близкая цель — использовать знание иностранного языка для работы с иностранной научной литературой при написании курсовых и дипломных работ. В вузах столиц республик важную роль играет и общение со специалистами (студентами) на изучаемом иностранном языке.

На втором месте стоит повышение общекультурного уровня, расширение кругозора путем чтения литературы на иностранных языках. Так утверждали студенты университетов и пединститутов, но не технических вузов. В институтах физической культуры стимулом считали общение со спортсменами других стран, а в сельскохозяйственных вузах — участие в работе интербригад и учебу в ГДР. В художественных институтах и в институтах культуры, а также в ЛГУ — учебу и практику в ГДР.

Резюмируя все вышесказанное, можно утверждать, что самыми острыми проблемами, которые мешают успешной работе в процессе осуществления профессиональной направленности при обучении иностранному языку в вузах, являются:

1. Отсутствие специальных учебников, точнее, учебных комплексов (Могилевский машиностроительный институт, Минский и Гродненский мединституты, почти все пединституты).

2. Ограниченная возможность обеспечения студентов старших курсов специальной литературой, особенно на английском, французском и испанском языках (так утверждают институты физической культуры, художественные институты и консерватории, инженерно-строительные институты и многие пединституты).

Выход может быть найден только в том, что преподаватели кафедр сами подбирают подходящие тексты. В библиотеке имени В.И. Ленина и в библиотеке иностранной литературы в Москве всегда можно найти что-нибудь подходящее. Преподавателям же нужно составить к подобранным текстам необходимые задания и размножить их.

3. Во многих учебных заведениях нет возможности размножать учебные тексты. Например, в Гомельском госуниверситете, в Рижском политехническом институте, в Латвийском институте физической культуры, в Латвийской сельскохозяйственной академии и в других вузах.

4. Отсутствие словарей по специальности также осложняет работу. На это жалуются институты физической культуры и некоторые другие вузы.

5. Отрицательное влияние на приобретение установленных программой необходимых умений и навыков имеет недостаточное количество часов во многих вузах и отсутствие аудиторных часов на старших курсах. Поэтому возникает курьезное положение, что преподаватель иностранного языка является первым преподавателем по специальности.

6. Больше всего эффективной работе в вузе мешает неодинаковая подготовка выпускников средней школы. Тесты студентов первого курса Новополоцкого политехнического института показали, что большинство обучающихся поступает в вуз со знаниями иностранного языка на уровне 7-8 классов средней школы. Такое положение почти во всех вузах и на факультетах, где приемных экзаменов по иностранному языку нет.

7. Нельзя не отметить слабое использование источников на иностранных языках преподавателями спецкафедр в некоторых вузах. Поэтому студенты не видят перспективы применения иностранного языка в своей профессиональной работе после окончания института.

Опыт вузов, в том числе и вузов нашей зоны, показыва-

ет, что изучение иностранного языка может быть действенным средством повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов. Для достижения этой цели используются самые различные методы, которые были изложены выше.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что для более эффективного осуществления профессиональной направленности при обучении иностранному языку необходимо:

1. Создать на кафедрах учебный материал на определенной основе. Выяснить при помощи статистического анализа научных оригинальных текстов всех специальностей общенаучный словарный запас и на этой базе составить методически и научно обоснованные учебники. Разумеется, прежде всего надо выяснить, по каким специальностям такой анализ уже проведен.

2. Отобрать учебный материал по иностранному языку с учетом специальности, приобретаемой студентами.

3. Установить тесные контакты кафедр иностранных языков с профилирующими кафедрами вуза.

Профессиональная направленность в неязыковых вузах — это наилучшая возможность для осуществления коммуникативных целей при обучении иностранному языку.

FACHORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM DIENSTE DER KOMMUNIKATION

A. All

Z u s a m m e n f a s s u n g

In diesem Beitrag werden der Inhalt und die Formen fachorientierten Fremdsprachenunterrichts in den Hochschulen der Estnischen, Lettischen, Litauischen, Belorussischen SSR und des Gebietes Kaliningrad kurz dargelegt. Es wird auch auf die Möglichkeiten hingewiesen, welche die Erhöhung der Effektivität des fachorientierten Unterrichts ermöglichen.

ON THE "ONOMATOPOETIC PREDICATE" IN ESTONIAN

E. Veldi

Tartu State University

Human language can be viewed as a general theme with endless variations. Individual languages (or a number of them) may possess colours which the others do not have. Therefore it is inevitable that in the process of translation from one language into another some of these colours get lost.

An interesting feature of Estonian and Finnish is the peculiar construction with two verbs (finite and infinitival) out of which one or both denote onomatopoeic or descriptive phenomena, e.g.

Saunamees lirtsatas sülitada (Tammsaare, I, 16).

... kus istuvad ehk vanad tädid ja kihistavad naerda paar tühist neidu ... (Tammsaare, J II, 153).

Nõnda ei saanudki Andres kuulda, mida need poisid nii väga naerda hirnuvad (Tammsaare, I, 218).

Öösel ronisid nad siit välja ümbritsevasse suurt rohtu ja laiade kobrulehtede alla, kus nad sopsisid hüpat ning krabistasid joosta ... (Tammsaare, I, 378).

The same construction can be found also in Finnish, e.g.

Mummo puhua lörpöttelee salaisuutensa koko maailmalle. Mitäs nauraa hohotat? (Alvre, 1969, 224, 190).

As can be seen from the above examples, the finite and infinitival verbs (-da infinitive) are synonymous with each other. The finite verb is more specific, it gives the emotional colouring to the construction, the infinitival one is broader in meaning.

Traditional syntax treats this construction as consisting of two parts of the sentence: the predicate and the adverbial modifier. P. Alvre terms the infinitival part as "deskriptiivsona määrus" (the adverbial modifier of a descriptive word) (Alvre, 1969, 190). K. Mihkla et al. treat the infinitive as "teomäärus" (the adverbial mo-

difier of an action) (Mihkila et al., 1974, 213).

However, for the study of onomatopoeic and descriptive phenomena it seems to be expedient to treat the construction as one unit. The Finnish linguist A. Rytönen (1935, 1937) who has treated the phenomenon in Finnish, has suggested the term "colorative verbal construction" (constructio colorativa verbalis) (Rytönen, 1937, 103-104).

Since such a construction is not possible in English, it is of interest to examine how the translators have solved the problem of translating the above construction from Estonian into English. For this purpose we have chosen two books: one by O. Luts ("Kevade", "Spring" - translators A. Jõgi and M. Rauk) and the other by E. Vilde ("Mäeküla piimamees", "Milkman of the Manor" - translator M. Rauk).

Here are some examples.

- 1) Tema seisis tüdrukute pool nurgas ja pidi sellega rahul olema, kui teised naerda kihistasid ja teda lumememmeks pidasid (Luts, 75).

She was made to stand in the girls' corner and to bear the giggling of the other girls, who called her a snowman (Luts, 73).

- 2) Vaevalt olid vöörad tähendatud ukse taha kadunud, kui Kiir nagu meeletu ühelt jalalt teisele keksima hakkas ja naerda kihistas (Luts, 162).

No sooner had the door closed behind the men than Kiir started skipping about like the one possessed and chuckling mirthfully (Luts, 154).

- 3) Imelik pöördus jalakannal ümber, peitis näo taskurätikusse ja kõhistas naerda (Luts, 218).

Imelik turned around and chuckled into his handkerchief (Luts, 218).

- 4) Toots kihistas naerda ja oli nagu sütel (Luts, 226).
Toots chuckled, he was as restless as if he were sitting on hot coals (Luts, 213).

- 5) Ta mõhitas all soos naerda, nagu näeks ta seal
mõnd ennenägemata narri (Vilde, 35).

Its hoarse chuckle resounded from the marsh as if it had spied such a fool there as no one had ever set eyes on before (Vilde, 52).

Since the English language lacks a similar construction, it is evident that there can exist only partial correspondence between the translation and the original. Exam-

ples 3) and 4) represent the usual way of translating the construction. It is quite logical to argue that the construction is redundant because the two parts of it are synonymous with each other (the finite verb is narrower in meaning, the verb in the form of the infinitive is broader). Therefore, it is common practice to omit the infinitival verb in English. However, it may so happen that the meaning of the English verb does not correspond well enough to the emotional tone of the construction in Estonian. In some cases it is possible to add an adverb (Example 2). In principle, the same happened in example 5) where the finite verb of the Estonian construction has been turned into the subject of the sentence in English and the latter is modified by an adjectival attribute.

Finally, it should be mentioned that the Estonian language has got another verbal construction which may contain two onomatopoeic or descriptive verbs, e.g.

Nüüd tühises nähtamatu vanker, puristas nähtamatu hobune, keegi kõhis ja keegi vilistas, kuskil mängis lammas ja kuskil kõhvas koer haukuma ... (Vilde, 39).
Now the rumble of an invisible cart was heard, an invisible horse snorted, somebody coughed, somebody whistled, a sheep bleated somewhere and a dog started barking (Vilde, 58).

In this case the finite verb is aspective in meaning and expresses the beginning of the action expressed by the -ma infinitive. Let us give more examples of this kind:

Ta arvas kindlasti, et teine ka naerma pahvatab ... (Luts, 162).

Siis mühas ta minema ... (Vilde, 20).

Alguses hoidis tuli nagu armastuses piibust eemale, aga siis turtsetas ta põlema ... (Tammsaare, J III, 64).

References

- Alvre, P. Soome keeleõpetuse reeglid. - Tallinn: Valgus, 1969.
- Mihkla, K., Rannut, L., Riikoja, E., Admann, A. Eesti keele lauseõpetuse põhiõoned I. Lihtlause. - Tallinn: Valgus, 1974.

Rytkönen, A. Deskriptiivista sanoista. - Virittäjä, 1935,
pp. 90-102.

Rytkönen, A. Koloratiivinen konstruktio! - Virittäjä, 1937,
pp. 95-104.

S o u r c e s e x c e r p t e d

Luts, O. Kevade. - Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, 1954.

Luts, O. Spring. Translated from the Estonian by A. Jõgi
and M. Rauk. - Tallinn: Perioodika, 1983.

Tammsaare I = Tammsaare, A. H. Tõde ja õigus I. - Tallinn:
Eesti Riiklik Kirjastus, 1964.

Tammsaare J II = Tammsaare, A. H. Jutustused II. - Tal-
linn: Eesti Riiklik Kirjastus, 1960.

Tammsaare J III = Tammsaare, A. H. Jutustused III. - Tal-
linn: Eesti Riiklik Kirjastus, 1962.

Vilde, E. Mäsküla piimamees. - Tallinn: Eesti Raamat, 1970.

Vilde, E. Milkman of the Manor. Translated from the Esto-
nian by M. Rauk. - Tallinn: Eesti Raamat, 1976.

О "ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНОМ СКАЗУЕМОМ" В ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Э. Вельди

Р е з ю м е

В статье рассматривается колоративная глагольная конструкция /термин финского лингвиста А. Рютконена/ типа kihistas naerda в эстонском языке. Делается вывод о том, что данная конструкция по своему характеру избыточная, так как обе части ее являются синонимами. Рассматриваются возможные способы перевода данной конструкции на английский язык.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЭСТОНСКИХ ФИЛОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Н. Журавская

Тартуский государственный университет

Настоящая работа опирается на опыт работы с эстонскими филологами в Тартуском госуниверситете. Поскольку литература по специальности конца XIX – начала XX вв. изучалась на немецком языке, у эстонских филологов возникла необходимость освоить этот язык. Поэтому процесс обучения иностранному языку подчинен одной цели – подготовке студентов к работе над научной литературой.

Обучение иностранному языку начинается с вводного фонетического курса, который закладывает основы правильного произношения.

В начале занятия отрабатываются несколько звуков; для этого сначала даются отдельные слова, затем следуют предложения, поговорки, скороговорки, состоящие из слов с отрабатываемыми звуками. Особое внимание при этом уделяется тем звукам, которые нехарактерны для родного, в частности эстонского, языка. Так, в немецком языке имеется целый ряд звуков, незнакомых эстонским студентам, и их корректная артикуляция представляет трудности, например: звонкие смычные и придыхательные согласные, открытые и закрытые гласные:

p - b ;	t - d ;	k - g ;	[e:] [ɛ:] - [ɛ]
Paar	-	Bar	geben - essen
Tag	-	Dach	Meer - Fenster
Kasse	-	Gasse	Bär - Wälder

Магнитофон как незаменимое средство работы над фонетикой должен быть использован не только для воспроизведения услышанного, но и для записи, т. е. чтобы обучаемый смог сам слышать свою речь, причем здесь необходим контроль со стороны преподавателя. Задачей преподавателя является научить студента не только слушать, но и слышать иноязычную речь в звукозаписи, т. е. уметь распознавать свои ошибки и исправлять их.

Уже на начальной ступени обучения иностранному языку

начинается развитие навыков устной речи как диалогического, так и монологического характера. Эта работа проходит на всех этапах обучения языку.

В настоящее время преподаватели иностранных языков пытаются найти более эффективные методы, чтобы в минимальный срок дать студентам максимальный объем учебного материала. Это значит, что целью такого обучения является овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений.

В последнее время все чаще используются коммуникативные методы преподавания иностранных языков (Тоотс Н., 1984).

Одним из самых распространенных видов речевого взаимодействия является диалогическое общение. Участники этой речи, как правило, знают тему общения. В диалогической речи широко используются паралингвистические средства: жесты, мимика и т.д., которые имеют здесь, в отличие от монологической речи, коммуникативное значение (Шевяков В.Н., 1977). Коммуникация всегда предполагает обмен мыслями, обмен информацией, иными словами, такое общение, которое удовлетворяет практическим и теоретическим запросам человека в процессе его трудовой и социальной деятельности.

Любое предложение, будь оно повествовательное, а тем более вопросительное, предполагает обращенность к определенному коммуниканту, что исключает в принципе возможность существования отдельных, изолированных высказываний, созданных вне какого-либо коммуникативного контекста. Коммуникативная направленность ориентирует обучение прежде всего на такие виды речевой деятельности, как реальное общение в форме диалога в различных его модификациях - от элементарного до развернутого. Из всех видов речевой деятельности безусловным приоритетом обладает самая естественная форма - устная - в ее основном оформлении - диалоге. Существует целый ряд приемов работы с диалогом: сначала диалог прослушивается, затем воспроизводится; обучаемые составляют вопросы к прослушанному материалу, дают подзаголовки темам, затронутым в диалоге. Или же, прослушав диалог, студенты должны передать услышанное в монологической форме. Можно дать прослушать диалог несколько раз, а

затем речь одного из собеседников стирается, а студенты должны в образовавшиеся паузы вставлять свои ответы. Можно предложить студентам прослушанный в нейтральном стиле диалог передать в юмористической или трагической форме, с различными добавлениями.

Для эффективного проведения занятий и развития разговорного языка при помощи бесед и дискуссий успешно используются слайды, картинки, диафильмы, карикатуры, рекламные брошюры.

Парно-коммуникативная работа может проводиться на любой ступени обучения иностранному языку, при любом уровне развития речевых навыков студентов, практически на любом учебном материале. Меняются лишь формы проведения ее. Одной из самых эффективных форм является групповая, главный принцип которой — это решение одной задачи в микрогруппах при постоянной смене партнера, что создает фонд совместной информации, совместного обогащения. Этот принцип позволяет расширить диапазон коммуникативных возможностей студентов и быстрее нормализовать их речь на иностранном языке.

Необходимо помнить, что любое задание, выполненное в микрогруппах, должно быть обсуждено, т.е. любую реплику, брошенную одним из участников группы, необходимо рикошетом направить на всех обучаемых. Здесь ведущая роль принадлежит преподавателю. При управлении речевой деятельностью преподаватель должен уметь правильно использовать все средства невербальной коммуникации как для обеспечения запоминания учебного материала обучаемых, так и для поддержания непосредственного "естественного" общения в течение всего урока. Для участия в творческом акте общения обучаемые должны абсолютно верить преподавателю. Преподавателю необходимо уметь активно влиять на эмоциональную атмосферу урока, способствовать возникновению у студентов эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности. Преподаватель всегда должен помнить, что только он устанавливает тот благоприятный психологический климат в аудитории, те отношения доброжелательности и доверия в учебной группе, которые непосредственно связаны с успешностью обучения (Китайгородская Г.А., 1982).

Не меньшее значение в обучении говорению имеет и работа с текстом, содержание которого является важнейшим стимулом для студента. Здесь студента интересует полученная информация, а не языковые факты.

Пересказы текстов помогают студентам усвоить лексический материал. И.М. Фильченко предлагает для этого несколько приемов: 1) дословный пересказ прослушанного текста по памяти: преподаватель читает первое предложение, — студент повторяет его, затем преподаватель читает второе предложение — второй студент повторяет и первое, и второе предложения; так читается текст до конца. Затем студентам можно предложить по очереди воспроизвести весь текст; 2) дословный пересказ по ключевым словам; 3) устный (письменный) пересказ текста с обязательным использованием определенного лексико-фразеологического и грамматического материала. На следующем этапе работы Фильченко предлагает свободное изложение своих мыслей. И здесь существуют разнообразные приемы:

1. Прослушав короткий (на 2-3 минуты) рассказ, студенты развивают сюжет прослушанного, на что может уйти уже 5-10 минут.

2. Прослушанный текст сжать. Количество предложений предлагает преподаватель.

3. Угадывание или придумывание конца прослушанного текста.

Чтение на иностранном языке как опосредованная форма общения предоставляет возможности для расширения кругозора обучаемых за счет познавательной информации, заложенной в текстах, для воздействия на их интересы, чувства и эмоции (посредством формирования ценностной ориентации, личностного отношения к содержанию иноязычного текста и действиям с ним). Оно влияет на развитие психических функций обучаемых (восприятия, внимания, памяти, мышления), на их мировоззрение, систему нравственных норм и черт характера. Чтение связано с процессом самовыражения и самопознания, так как предполагает соотнесение извлекаемой информации со своим жизненным опытом (Чернявская Л.А., 1985).

Целью преподавателей является научить студентов читать и понимать специальную научную литературу, а также беседовать на различные темы, связанные с данной специальностью.

Именно за счет чтения научной литературы увеличивается словарный запас, который в свою очередь помогает студентам ориентироваться в литературе по специальности на иностранных языках с тем, чтобы получить информацию, а в случае необходимости и передать ее как письменно, так и устно. Таким образом, студент должен уметь реферировать прочитанное, что

обеспечивает не только речевую деятельность, но и помогает выработать умение находить главное.

Чтобы, однако, овладеть навыками и умениями говорения, следует не забывать, что любой хорошо отработанный лексический или грамматический материал необходимо повторить, т.е. важна связь нового со старым. При повторении нужно использовать все новые методы и приемы для сопоставления, сравнения, анализа. В последнее время многие преподаватели проводят контроль пройденного материала при помощи тестов. Каждый тест дается на контроль определенного материала: лексики, орфографии, склонения существительного или прилагательного, употребления артикля перед географическими названиями и т.п. При составлении теста следует учесть необходимость однозначности результатов его выполнения. Среди представленных пяти возможных ответов студентам предлагается выбрать лишь один, единственно правильный:

1. Ich fahre nach Frankreich, aber Michael fährt ...Türkei.

- a) nach
- b) in
- c) in die
- d) nach der
- e) in der

2. Was kann man nicht trinken?

- a) Saft
- b) Limonade
- c) Sprudel
- d) Tinte
- e) Bowle

3. Ist das ein ... Kleid?

- a) neu
- b) neuen
- c) neue
- d) neuer
- e) neues

4. Ich interessiere mich nicht ... Politik.

- a) für
- b) an
- c) in
- d) um
- e) mit

Издана специальная книга тестов, состоящая из двух частей: M. Zingel. Teste Dein Deutsch. 1980, Stufe I, Stufe II.

В книге Improve Your English Уэст дает памятку для изучающих иностранный язык: "Учи так, чтобы запомнить. Учи путем говорения. Не просто думай о словах, а проговаривай

их шепотом или вполголоса. Никогда не говори, устремив глаза в книгу. Смотри прямо перед собой и представь себе, что ты говоришь кому-нибудь. Гораздо лучше практиковаться три раза по десять минут, чем один раз полчаса, а поэтому повторяй урок везде, где представляется возможность (в поезде, автобусе, ресторане)" (Уэст М., 1966).

Литература

Балабан М.А. Некоторые приемы экстенсивно-коммуникативного обучения языку. - В кн.: Метод. зап. по вопр.препод. ин. яз. в вузе. М., 1970, вып. 6.

Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале нем. яз.). Воронеж, 1974.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.

Разумеева Н.А. Вводный курс немецкого языка на коммуникативной основе (на материале второй специальности). - В кн.: Проблемы обучения ин. яз.: Исследования в области начального обучения ин. яз. - Владимир, 1975.

Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966.

Шевяков В.Н. Об особенностях порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения. - В кн.: Обучение устной иноязычной речи в школе и вузе. Л., 1977.

Колшанский Г.В. Лингво-коммуникативные аспекты речевого общения. - Иностранные языки в школе, 1985, № 1.

Чернявская Л.А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся (начальный этап обучения нем. яз.). - Иностранные языки в школе, 1985, № 1.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. М., 1982.

Тоотс Н. О некоторых новейших методических приемах при преподавании иностранных языков (на материалах языковых курсов в Оксфорде). - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 674.

Zingel M. Teste Dein Deutsch. Stufe I: Testbuch für Anfänger. Berlin, 1980.

ÜBER EINIGE VERFAHREN IM DEUTSCHUNTERRICHT
FÜR ESTNISCHE PHILOLOGEN (ANFÄNGER)

N. Shurakowskaja

Z u s a m m e n f a s s u n g

Im vorliegenden Beitrag handelt es sich um einige Probleme des Deutschunterrichts an der philologischen Fakultät. Es werden verschiedene methodische Verfahren angeführt, die bei den Anfängern die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um sich an der Kommunikation beteiligen zu können.

SOME METHODOLOGICAL NOTES ON THE TRANSLATION OF PROVERBS
(ON THE MATERIAL OF ESTONIAN AND ENGLISH)

A. Jõgi

Tartu State University

Proverbs are part of the language of every culture, literate or illiterate. They are witty traditional expressions, each being a full statement of an approach to a recurrent problem.¹ They are sententious and used to embody wisdom. In some societies proverbs are still used in educational and juridical systems. In Europe they commonly serve as argument-markers and intensifiers of conversation.

Although the proverb repertoire of every language has certain layers of international proverbs borrowed from world literature or from their neighbours, the bulk of it is the creation of the native speakers. Proverbs also reflect the people's superstitions and are at times strangely contradictory.

Owing to their epigrammatic nature and general popularity, proverbs, as well as allusions to them are used in a variety of styles (Galperin, I. R., p. 171). They abound in fiction, in newspapers and even in scientific prose. For this reason proverbs, like proverbial locutions and other idioms, constitute a special challenge to the translator (Федоров А.Б., p. 171). The difficulties are enhanced by the fact that proverbs are bound to reflect the specific features of the life and country of their origin. Permyakov (Permyakov G. I., p. 28) has pointed out that "it is to the realia and the handling of them that the proverbs of different nations owe their specific features, all their ethnic, geographical, historical and linguistic (in the sense of the linguistic model of the world) uniqueness". The following are a few examples to illustrate the point:

¹ O. S. Akhmanova defines proverbs as follows: Пословица — "образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл и, обычно, специфическое ритмо-фонетическое оформление. (Ахманова О. С., 1969).

Kured lähvad - kurjad ilmad,
haned lähvad - halvad ilmad,
luiged lähvad - lumi taga.

This proverb is based on observations on local phenological and meteorological conditions. (Migration of cranes in autumn forebodes the beginning of a nasty weather period, wild geese are a sign of the first killing frost, the swans are soon followed by snowfalls.)

Soe vihm enne jaani
aitab talupoja saani.

(A warm shower before St. John's Day increases the farmer's wealth.)

An English counterpart would be
A shower in July when the corn begins to fill
is worth a plow of oxen,
and all belongs there still.
The well known English proverb
Take care of the pence,
the pounds will take care of themselves

has a number of equivalents in Estonian, all reflecting different periods in the country's history:

Kes veeringut ei korja, see ei saa elades taalrit kokku
Kes senti ei kogu, see krooni ei saa
Kes penni ei kogu, see marka ei saa
Kes kopikat ei kogu, see rublat ei saa
Kes tera ei kogu, see vakka ei saa.

Images lend proverbs emotiveness and colour. Proverbs are essentially a social use of metaphor (Cf. Seitel, P., 1978). They are part of figurative language.

So far writing on figurative language has focused on metaphors, almost to the exclusion of other figurative forms. Similarly the problems of translating metaphors have received considerably more attention than other stylistic devices. (Cf. Lehtsalu, U., Liiv, G., 1972, pp. 72-83).

Yet the problems of translating proverbs deserve to be discussed separately. True, formally both metaphors and proverbs can be semantically well-formed literal statements, but their use is different. Metaphors, especially part-sentence metaphors, have a spontaneous quality. They are 'context-driven'. They are not meant to be extended beyond the specific context, even if some of them are traditional.

Proverbs are used in different ways and for different purposes than metaphors. Proverbs typically comment on a context in order to make a point of general significance about it. They are hardly spontaneous and may rely more on their user's intention. They are not so context-driven, they are 'knowledge-driven' (Seitel, P. 1978, p. 149).

There are some more differences between metaphors and proverbs. Whole-sentence metaphors are almost inevitably stated in the past or, less frequently, in the future tense in English. Proverbs, however, are stated in the present tense in English, in olevik in Estonian. In fact, the present tense, as well as olevik, is temporally neutral.

The concrete character of most proverbs and the frequent presence of the definite article when there is no definite referent suggest that there is a need of abstract interpretation. In Estonian such features as the initial ega and frequent parallelism seem to imply generalization:

Ega karu karule liiga tee.

(Bears live in harmony with bears)

The hog is never good but when he is in the dish.

One more point of difference between metaphors and proverbs is that the former are likely to be ironical or hyperbolic, the latter express predictions, promises, warnings, postdictions and the like.

It is the basic property of proverbs that they can be understood on both literal and figurative level. Usually there are more interpretations than one for each proverb. Figurative meaning may be disguised, and, according to some paracemilogists, it may only be recognized in the context of a real life situation (Honeck, R. P., Hoffmann, R.R., 1980, p. 131, Krikmann, A., 1970).

Iga lind hoiab oma seltsi.

Birds of feather flock together.

may be understood literally, but also figuratively: people of the same kind (usually bad) like each other's company.

Proverbs of one's mother tongue are generally understood without difficulty. However, extensive research has shown that this ability does not appear until age 11 or so (Honeck, R. P., Hoffmann, R. R., 1980, p. 131). This seems to account for the fact that in children's books it is only the grownups who use proverbs in their speech.

Translation of proverbs appears to be a serious prob-

lem. This is borne out by the fact that very often they are not translated at all:

Tütariaste salgamine ja vabandamine ei kestnud kaua - valel on lühikesed jalad. Ja kaval vanaselt sai selgesti aru, mis külakukk tema selja taga noorema tütre kõrva. oli laulnud.

(Kreutzwald, Fr. R. Kullaketrajad, p. 11)

The apologies of the daughters did not help, she knew well what kind of visitor had whispered in the ear of her youngest daughter behind her back.

(Kreutzwald, Fr. R. The Gold Spinners, p. 10)

Here the proverb Valel on lühikesed jalad (Lies have short legs/wings) has remained untranslated.

Allusions to proverbs are even more difficult to translate.

Tüdrukud panid tõsise sõnaga antud kinnitust üsna naeruks, enne kui eit kümme sammu kargu toel uksest eemale oli jõudnud, hakkasid nad kolmel suul irvitama /.../ Nii on tütarlaste edevus juba mitu korda ennegi naernud, kust ta pika ilu peale viimaks pisarpilli leidnud.

(Kreutzwald, Fr. R. Kullaketrajad, p. 6)

Scarcely had the old woman limped out of the door when the girls began to laugh at her instructions.

(Kreutzwald, Fr. R. The Gold Spinners, p. 9)

Here the allusion to the proverb "Pill tuleb pika ilu peale (After a long joy there will soon be tears) has been omitted together with the whole sentence containing it.

For translation to be adequate we have to remember that "translating consists in producing in the receptor (or target) language the closest natural equivalent to the message in the source language, first in meaning, secondly in style (Nida, E. A., 1975, p. 33; Cf. also Kade, C., 1975, pp. 2-18; Liivaku, U., Meriste, H., 1975, p. 51).

Thus, if a proverb or an allusion to it remains untranslated the text is bound to lose some of its original emotive and informative value. On the other hand, the translator may be tempted to omit proverbs because this can be done without much harm to the flow of narration. Though acceptable at a given time within a conversation, proverbs are out-of-the-context statements in the sense that their syntax, subject-matter, or even some other features violate in some way the usual context:

Tantsimas töölisvõimlas käisin, rohkem ei. Inimene ei tohi tormata. Ettevaatus on tarkuse ema.

(Kuusberg, P. Roostetanud kastekann, p. 69)

I went dancing at the Workers' Gym and that was all. One must look before one leaps. Caution is the mother of wisdom.

(Kuusberg, P. The Rusty Watering-can, p. 254)

But that was only the beginning, and every beginning is hard.

(Luts, O. Spring, p. 119)

Aga see oli alles algus ja iga algus on raske.

(Luts, O. Kevade, p. 110)

As mentioned above, proverbs can be understood on the literal and figurative level. Being based on concrete images their literal translation is not difficult, especially in case they deal with familiar realia.

Below we propose to consider some more typical problems the translator may be faced with. We shall confine our examples to proverbs about animals, especially domestic animals, which are supposed to make up the largest thematic group of proverbs in all languages (Rooth, A. B., 1969, p. 2). Such proverbs are used in emotional language and the speakers' attitude to the animals is on the pejorative side. Extensive research has shown that there is hardly any difference in the attitudes to the domestic animals in Estonian and English proverbs (Kärtner, P., 1984; Põldroos, M., 1981; Pärt, I., 1983; Rahumäe, M., 1982).

The translator aiming at adequacy will have no great difficulty if in the receptor language there exist proverbs with the same or nearly the same literal and figurative meaning as in the source language. In establishing equivalence in the literal meaning(s) of proverbs differences in the surface structure of the respective languages are not taken into account. Similarly, slight variations in the referents, if they belong to the same domain of human experience may be overlooked for practical purposes. The following pairs or groups of proverbs may be taken to have the same meaning on the literal and figurative meaning:

Mida enam kassi silitad, seda kõrgemale tõstab ta saba.
The more you rub a cat on the rump, the higher she sets her tail.

Koer ja kass on alati tülis.
Koer ja kass ei lepi iial kokku.
Riidlevad (purelevad) kui kass ja koer.
They agree like cats and dogs.

Õhta (öösel) on kõik kassid hallid (ja kõik tüdrukud ilusad).
In the dark all cats are grey.

Nagu lehm, nõnda vasikas.
Like cow, like calf.

Ükski pere ei saa läbi ilma musta lambata.
There's a black sheep in every family (flock).
Black sheep dwell in every fold.
It is a small flock that has not a black sheep.

In case the target language has no proverb with an equivalent literal meaning the translator may look for proverbs whose figurative meaning is the same or almost the same as in the source language. The number of such proverbs is large in both languages we are concerned with. They are essentially variations on a theme:

Vana karu ei õpi tantsima.
An old dog will not learn new tricks.

Igal oinal oma mihklipäev.
Every hog has its Martinmas.
Every dog will have his day.

Vaga vesi, sügav põhi.
A still dog bites sore.
Beware of a silent dog and still water.
Still waters run deep.

Bears live in harmony with bears.
Ei karu karule liiga tee.
Hunt hunti ei murra.
Dog does not eat dog.

See koer jäneast koju ei too, keda vägisi metsa viiakse.
You may take a horse to water, but you cannot make him
drink.

Proverbs in the source language may contain local realia or references to the country's history and geography or some meteorological, phenological or other phenomena. If the local colour is to be preserved, these peculiarities have to be preserved too. If necessary, they may be explained in the text or in the footnotes.

Shear your sheep in May
and shear them all away.

You may shear your sheep
when the elder blossoms peep.

Taken literally, the advice given in these proverbs would be unacceptable for the Estonian farmer because in these parts the month of May is still too cold for sheep-shearing. Similarly, such observations as

April showers bring May flowers
or
If March comes in like a lion
it goes out like a lamb

should be translated literally and treated as borrowings (Nida, E., 1975, p. 44). The popular Estonian proverb

Hommiku hoolekägu, lõuna leinakägu, õhtu õnnekägu,

if not omitted as untranslatable, should be explained:

The cuckoo when first heard in the morning is a bringer of hard work and care, at noon, a bringer of mourning, at night, a bringer of fortune and happiness.

To sum up, proverbs which by definition are part of expressive language are used as comments on some event and, as such, are connected with the text more loosely than metaphors. For this reason they may be and actually are often

left untranslated. If the translation is to be adequate, proverbs should not be overlooked. It appears that if the proverbs deal with realia known and appreciated similarly in the source and receptor language (in our case domestic animals), it is not difficult to translate them. If the translator does not find a good equivalent on the literal level, he may find several whose figurative meanings coincide.

The above remarks should be taken into account in teaching English at university level, and especially in training translators of fiction. They might be useful also in designing a special course in translation.

R e f e r e n c e s

- Honeck, R.P., Hoffman, R.P. (Eds). Cognition and Figurative Language. Hilldale New Jersey, 1980.
- Kade, O. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung und Valenzmodellen bei der Erforschung und Beschreibung zwischensprachlicher Äquivalenzbeziehungen. - Linguistische Arbeitsberichte. Mitteilungsblatt der Sektion Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft der Karl-Marx-Universität, H. 11. Leipzig, 1975, pp. 2-18.
- Krikmann, A. On Denotative Indefiniteness of Proverbs. Tallinn, 1970.
- Lehtsalu, U., Liiv, G. Ilukirjanduse tõlkimiseest. TRÜ rotaprint, Tartu, 1972.
- Nida, E.A. Language Structure and Translation. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. - California; Stanford University Press, 1975.
- Liivaku, U., Meriste, H. Kuidas seda tõlkida. Järeletomastusest eestinduseni. Tallinn: Valgus, 1975.
- Permyakov, G.I. From Proverbs to Folk-tale. Notes on the General Theory of Cliché. Moscow, 1979.
- Rooth, A.B. Domestic and Wild Animals as Symbols and References in the Proverbs. - Proverbium, 1969, No. 11.
- Seitel, P. Proverbs: A Social Use of Metaphor. - Folklore Genres. Ed. by Dan Ben Amos. New York, 1978.

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-ое, М., 1969.

Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.

Федоров А. В. Введение в теорию перевода (лингвистические проблемы).-Изд. 2-ое. М., 1958.

S o u r c e s E x c e r p t e d

Eesti vanasõnad I, II, III. Toim. A. Krikmann ja I. Sarv. Tallinn: Eesti Raamat, 1981, 1983, 1985.

Kreutzwald, Fr. R. Kullaketrajad. Tallinn: Eesti Raamat, 1978.

Kreutzwald, Fr. R. The Gold Spinners. - Old Estonian Fairy Tales. Tallinn: Eesti Raamat, 1985.

Kuusberg, P. Roostetanud kastekann. - Friedebert Tuglase auhinnaga premeeritud töid (1971-1975). Tallinn: Eesti Raamat, 1976.

Kuusberg, P. The Rusty Watering-can. - Estonian Short Stories. Tallinn: Perioodika, 1981.

Kärtner, P. The Image of Horse in English and Estonian Proverbs. Graduation Thesis. TRÜ. Tartu, 1984.

Luts, O. Kevade. Tallinn: Eesti Raamat, 1954.

Luts, O. Spring. Tallinn: Perioodika, 1983.

Põldroos, M. The Dog in the English and Estonian Proverbs and Sayings. Graduation Thesis. TRÜ. Tartu, 1981.

Pärt, I. The Cat in English and Estonian Proverbs and Proverbial Locutions. Graduation Thesis. TRÜ. Tartu, 1983.

Rahumäe, M. Sheep in English Minifolklore. Term Paper. TRÜ. Tartu, 1982.

Saagpakk, P. F. Eesti-inglise sõnaraamat. Estonian-English Dictionary. New Haven and London: Yale University Press, 1982.

The Oxford Dictionary of English Proverbs. Third Edition revised by F. P. Wilson. Oxford, 1982.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О
ПЕРЕВОДЕ ПОСЛОВИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭСТОНСКОГО И
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

А. Ыги

Р е з ю м е

Пословицы как образные изречения во многом отличаются от метафор. Ввиду того, что они слабо связаны с текстом, в котором используются (как мудрые обобщающие комментарии), переводчики могут их легко пропускать. На материале эстонских и английских пословиц (о животных) указывается, что если пословицы в разных языках точно не совпадают на буквальном уровне, всегда можно найти их эквиваленты на фигуративном уровне.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
НАВЫКАМ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ
НА МАТЕРИАЛЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

К. К а л л и с

Тартуский государственный университет

Обучение устной речи ставит целью достичь реальной коммуникации в устной форме. Устная иноязычная речь расценивается как цель и как средство обучения (Ляховицкий М.В., 1981, с. 113). Малое количество часов, отводимых на иностранный язык в неязыковых вузах, и вытекающие отсюда недостатки в обучении этому виду речевой деятельности иногда заставляют сомневаться в эффективности обучения устной речи. Ведь труд значительный, а результаты зачастую мизерны. Все же в соответствии с действующей программой будущему специалисту необходимо не только умение читать иноязычную литературу по своей специальности, но и умение и навыки общения на иностранном языке в устной форме, прежде всего со специалистами в сфере своей деятельности.

При обучении устной речи необходимо исходить из условий и целей учебного процесса и в соответствии с ними определить, какой же именно устной речи следует учить. На филологических факультетах рекомендуется подбирать упражнения из двух общих тематических сфер: бытовой и профессиональной (основной вес речевого опыта по бытовой тематике должен быть усвоен в период школьного обучения (Ковалевский М. Т., 1982, с. 99)).

Наиболее важными из объектов изучения устной речи являются аудирование неподготовленного диалога и монолога и говорение в форме неподготовленного диалога и монолога, так как они более близки к подлинному иноязычному высказыванию (Ляховицкий М.В., 1981, с. 121-122).

Одна из самых острых проблем при обучении устной речи — отбор учебного материала. Текст в принципе должен быть способом речевого воздействия на учащихся и вызывать у них определенное отношение к проблеме, т.е. он должен быть комму-

никативен, всячески способствовать процессу усвоения коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность не ограничивается способностью высказываться на уровне слов или предложений. Коммуникативная компетентность — это способность реагировать и умственно, и вербально в коммуникативных ситуациях. Умственная реакция является основой вербальной реакции. Поэтому неправильные ситуации не провоцируют умственных реакций, или если даже и провоцируют, то эти вербальные реакции звучат как неумственные (Li - Xiaoju, 1984). К сожалению, у нас практически нет коммуникативных учебников, где была бы обеспечена мотивационная готовность говорящего, были учтены его возрастные интересы и уровень развития, где грамматические конструкции и лексические единицы встречались бы довольно часто в различных ситуациях для усвоения.

Что касается материалов для домашнего чтения, то тут в наших условиях еще труднее найти подлинный материал, который соответствовал бы требованиям коммуникативности текста.

Мы постараемся на своем опыте работы на факультете биологии и географии Тартуского государственного университета лишь показать, как мы используем в коммуникативных целях материалы для домашнего чтения на разных этапах обучения. Такая работа требует усилий от преподавателя в связи с подготовкой и размножением текстов, а также аудиовизуальных средств обучения.

Методика обучения находится в прямой зависимости от этапов обучения. При развитии умений и навыков устной речи следует на первом этапе обращать особое внимание на аудирование диалога и монолога и обучать говорению в диалогической и монологической формах; доминантной должна быть диалогическая речь. Необходимо выработать умение оперировать речевыми клише и поддерживать разговор. Для домашнего чтения на биолого-географическом факультете нами в первом семестре используется адаптированный текст о Чарльзе Дарвине и его путешествии вокруг света на паруснике "Бигл". Текст дан в виде отрывков из дневника ученого, он интересен по содержанию, в нем много интересных фактов о самом ученом и об его путешествии. Этот материал предусмотрен для коллективного аудиторного изучения, причем даты проверки этого материала мы сообщаем в начале семестра. В подготовительных упражнениях мы знакомим студентов с готовыми речевыми клише и штампами (часто на материале основного учебника), которые

стараясь по возможности часто использовать в диалогах, тоже на материале основного учебника. Во время проверки домашнего чтения переходим уже к предречевым и речевым упражнениям (например, раздаем студентам карточки, где напечатаны некоторые правильные или неправильные факты из жизни ученого). Студенты работают парами – обмениваются мнениями, затем меняются карточками с другими парами.

Раздаем студентам карточки, на которых напечатаны различные ситуации. Например:

"Вы, молодой ученый, узнаете о возможности поездки вокруг света. 1. Выразите свои чувства по этому поводу своим родителям (своим друзьям, своему научному руководителю). 2. Составьте перечень вещей, которые Вы собираетесь взять с собой в путешествие, и объясните свой выбор.

Вы научный сотрудник, участвовавший в путешествии на "Бигл". Перечислите самых интересных животных, которых Вы встретили во время путешествия. Что Вас удивило в этих животных?

Во время путешествия вокруг света Вы впервые увидели индейцев. Опишите их внешность и уклад жизни. Каково Ваше отношение к ним?

Опишите самые интересные блюда, которые Вам пришлось испробовать во время путешествия на "Бигл". Почему они Вам запомнились?

Вы – Чарльз Дарвин. Назовите самые важные научные результаты Вашего путешествия вокруг света".

И т.д.

Подобные ситуации могут быть использованы как для подготовленного, так и для неподготовленного говорения в зависимости от уровня группы.

Мы полностью поддерживаем точку зрения авторов метода активизации учебного процесса, утверждающих, что игровая деятельность должна занимать более существенное место в обучении иностранному языку (Китайгородская Г.А., 1981, с.17). По нашему мнению, именно игровая деятельность имеет решающее значение в интенсификации учебного процесса и по мере возможности мы стремимся к ее использованию.

Второй этап обучения характеризуется снижением веса обучения устной речи (на обучение говорению и слушанию отведено 30 % времени) (см. программа, с. 4), но это не означает принижения роли устной речи. Учебной доминантой становится монолог (Ляховицкий М.В., 1981, с. 129). Из существующих

ющих типов монолога в условиях нефилологического факультета необходимо обучать монологу, который ближе к письменной речи (там же, с. 130).

На втором этапе нами используются различные тексты для домашнего чтения объемом 15-20 страниц (например, на тему "Охрана природы", "Охрана природы в ЭССР").

Подготовительные упражнения направлены на осуществление различных манипуляций с языковым материалом (например, известные упражнения для расширения исходного образца, варьирование, трансформации, перевод, обратный перевод и т.д.).

При переходе к речевым упражнениям самостоятельные высказывания формируются как с опорой на наглядные пособия, например, фотографии или картины о заповедниках Эстонии (просьба прокомментировать), так и без опоры (работа парами - один студент перечисляет характерные черты и называет границы заповедника, сосед должен без помощи наглядных пособий угадать, какой это заповедник).

Преподаватель раздает карточки, на которых перечислены:

1) самые знаменательные даты в истории охраны природы Эстонии. Просьба прокомментировать эти даты;

2) имена самых известных лиц в истории охраны природы Эстонии. Просьба прокомментировать эти имена и события, связанные с ними;

3) детали и характерные признаки национального парка. Ответьте, о чем идет речь (приведите примеры), объясните свой ответ;

4) детали и характерные признаки государственного заповедника. Ответьте, о чем идет речь (приведите примеры), объясните ответ;

5) характерные черты, присущие объектам, взятым под государственную охрану. Просьба сделать вывод, о чем идет речь, и привести примеры.

Интересным оказалось прослушивание записи голосов тех птиц, которые водятся в заповедниках (и встречаются в тексте). Дискуссия о том, кому принадлежит тот или иной голос, вызвала оживленный диалог и способствовала составлению фрагментов монолога.

Нами часто используются и игры с применением географических карт: мы раздаем студентам карты Эстонии и

1) просим отметить государственные заповедники. Рабо-

тают парами: соседи исправляют ошибки, сравнивая карты, нарисованные по памяти, с картой, вывешенной на доске, и объясняют, в чем ошибки;

2) один из студентов рисует заповедник на своей карте, сосед, не глядя на карту, начинает при помощи наводящих вопросов угадывать, о каком заповеднике идет речь. Потом они меняются ролями. Выигрывает студент, достигший цели при наименьшем количестве наводящих вопросов.

Одной из любимых ролевых игр среди студентов является игра в переводчика. Студентам раздают карточки с различными профессиями (журналист, эколог, врач, студент и т.д.). Один из студентов - переводчик, другой - специалист по охране природы ЭССР, находящийся в командировке в Англии, которому предстоит пресс-конференция по вопросам охраны природы в Эстонии. Аудитория задает вопросы, интересующие их профессионально. Слушатели могут задавать вопросы на разных языках: на иностранном, на родном, переводчик должен соответственно перевести.

Третий этап обучения характеризуется тем, что время, отведенное на говорение и слушание, составляет лишь 25 % времени, отведенного на изучение иностранной речи вообще (см. программа, с. 3). Хотя устной речи принадлежит скромное место на занятиях, качественно это должен быть новый уровень. Диалог и монолог должны быть ориентированы только на профессиональную тематику, и методической работы на уровне тренировочных упражнений уже практически не проводится (Ляховицкий М.В., 1981, с. 132).

На третьем этапе обучения нами используются различные тексты - "The Last Great Herds of Africa", "Man Against the Cold", "The Lungfish of Africa", "A Question in Whale Behaviour" (из сборника текстов Х. Лаан, "Texts for Biologists". Тарту, 1968).

Ведущее место занимает тренировочная работа на уроках. В основном, это упражнения на уровне многоступенчатого диалога (составление диалога по аналогии с образцом, проведение беседы с опорой на текст, обсуждение текстового фрагмента и т.д.). Превалирует монолог - выступление с элементами убеждения, оценки и комментирования при проверке домашнего чтения. В сущности все вышеуказанные упражнения по развитию навыков устной речи проводятся во время коллективной работы. Большая часть домашнего чтения, т.е. индивидуально отобранные и подготовленные тексты по узкой специаль-

ности (характерны на третьем этапе, а в некоторых случаях при желании студентов с более развитым уровнем владения иностранным языком и раньше) проверяется нами индивидуально, но всегда эта проверка завершается докладом студента на иностранном языке перед своими товарищами. Хотя уровень языка доклада на иностранном языке нельзя сравнивать с уровнем родного языка, все же такая форма работы полезна и вызывает интерес у студентов.

Для проверки общего материала, предназначенного для домашнего чтения, нами используются следующие приемы: в тексте "A Question in Whale Behaviour" рассматривается проблема странного поведения китов. Примерно за неделю до коллективной проверки прочитанного мы раздаем студентам дополнительные материалы (вырезки из газет, журналов, касающиеся той же проблемы, и просим студентов быть готовыми реферировать дополнительный материал). На уроке все выступают с новой информацией и затем начинают делать выводы с помощью наводящих вопросов преподавателя:

1. Общая характеристика китов, примеры. Фономатериал с записью о звуках китов (см. "National Geographic", январь 1979). Опишите "песню" китов.

Фотографии китов разных видов. Описание вида.

2. Проблема статьи (примеры).

3. Возможные мотивы поведения китов. Следует дискуссия, сторонники теории болезни и теории "массовой мании" приведут свои аргументы.

4. Заключение.

Для проверки статьи "Man Against the Cold" мы применяем ролевую игру: раздаем студентам карточки с ролями:

- 1) представители индейцев Алкалуф мужского/женского пола;

- 2) репортеры;

- 3) физиологи.

На каждой карточке задание: индейцы должны рассказать об их повседневной жизни в условиях очень сурового климата, о повседневной деятельности, которая различается у мужчин и женщин; репортер должен подготовить все вопросы для пресс-конференции; физиолог готовит все материалы о проведенных физиологических исследованиях среди индейцев, описание исследований и вытекающие из них выводы. Все студенты, которые в данный момент не заняты, могут задавать вопросы, касающиеся разработанного материала.

Для проверки усвоения статьи Б. Гржимека "The Last Great Herds of Africa" нами тоже употребляется ролевая игра. До проверки мы раздаем студентам карточки с ролями: одни студенты будут начальниками государственного заповедника Танганьики; они встревожены фактом, что число подзащитных зверей может пострадать из-за решения правительства изменить границы заповедника; другие студенты будут выступать в роли ведущего телевизионной программы "В мире животных", который должен подготовить выход в эфир, а также все вопросы к участникам программы и заключительное слово передачи; третьи будут выступать в роли Б. Гржимека - человека, который со своим сыном провел пересчет животных в заповеднике; они должны описать методику и результаты этого пересчета. Остальные, в данный момент не занятые студенты, тоже выйдут в эфир и могут задавать вопросы (в том числе и вопросы, касающиеся личности Б. Гржимека).

По существу все эти упражнения - подготовленные монологи, но в процессе рецептирования они могут превратиться в неподготовленный монолог и диалог. Мы надеемся, что используемые нами упражнения помогут интенсификации работы по развитию навыков устной речи студентов нефилологических факультетов.

Литература

- Китайгородская Г.А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей обучаемого. - В кн.: Активизация учебной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Ковалевский М.Т. Использование различных ситуаций для стимулирования активности восприятия речи на слух. - В кн.: Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения речи и чтению. М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1982.
- Ляховитский М.В. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981.
- Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.
- Li-Xiaoju. In defence of the Communicative Approach. - English Language Teaching Journal, 1971, vol. 38, No. 1.

SOME ASPECTS OF TEACHING SPOKEN LANGUAGE
TO NON-PHILOLOGISTS ON THE BASIS
OF HOME-READING MATERIALS

K. Kallis

S u m m a r y

One of the tasks facing foreign language teachers at our higher educational establishments is to provide the students of non-philological faculties with communicative skills within the framework of their speciality. The present article deals with some possible ways of using regular checks of home-reading materials so as to form and practice speaking habits in the course of three stages of teaching students at the faculty of Biology and Geography at Tartu State University. Specially selected exercises should prepare students to pass from prepared to unprepared dialogues and monologues. Much attention has been paid to communicative approach and, in order to add some amusement to practical classes, special role-plays have been concocted.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭВМ В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В. К о к к о т а

Таллинский политехнический институт

В марте 1985 года Политбюро ЦК КПСС приняло решение о широком внедрении ЭВМ и информатики в народное образование для достижения в будущем компьютерной грамотности населения нашей страны. Последнее предполагает умения и навыки обращения и общения с ЭВМ в повседневной деятельности людей. В связи с этим представляет интерес рассмотрение проблем, связанных с внедрением ЭВМ в практику преподавания иностранных языков (ПИЯ).

Рост интереса преподавателей и администраторов к внедрению ЭВМ в образование связан с появлением микроЭВМ. МикроЭВМ появились во второй половине 70-х годов благодаря развитию микропроцессорной техники. Они отличаются от средних и больших ЭВМ небольшими размерами (помещаются на письменном столе, а то и в чемодане) и сравнительно низкой стоимостью (доступны широкому кругу пользователей). При этом они достаточно мощны по объему памяти и быстродействию. Кроме того, они весьма надежны в эксплуатации. По виду микроЭВМ напоминают средний телевизор с клавиатурой пишущей машинки. То, что печатается, сразу появляется на экране, запоминается и может быть обработано по программе. Обычная сейчас микроЭВМ сохраняет в своей памяти около 50 страниц текста, а в случае расширения ее памяти с помощью дополнительных устройств - еще намного больше.

Внедрение ЭВМ в образование проходит через три стадии. Первая из них - информационно-организационная стадия. На этой стадии идет обучение преподавателей, распространяются ЭВМ и информация об их возможностях, создаются первые программы для использования ЭВМ в учебных целях. Вторая стадия - это стадия становления методики применения ЭВМ, когда интенсивно разрабатываются и опробуются разные автоматизированные учебные курсы, создаются авторские языки и пакеты с учетом специфики учебных предметов. На третьей стадии - научной, - идет поиск возможностей оптимизации условий и факторов обучения для доведения до возможного максимума эффективности процесса обучения с точки зре-

ния каждого обучаемого. Для достижения этой стадии требуется создание средств измерения параметров обучаемого (мотивов, интересов, способностей, качеств личности), условий учебного процесса (интенсивность, методика и т.п.), показателей качеств преподавателя и данных используемого учебного материала.

Внедрение ЭВМ в ПИЯ у нас только вступило в первую из указанных стадий. В других вузовских предметах идет вторая стадия внедрения ЭВМ. За рубежом на тему использования ЭВМ в учебном процессе по иностранным языкам написано примерно 25 монографий и сборников статей. Только за 1984-85 годы появилось 10 монографий (см., например, Abdulaziz, M. et al, 1985; Ahmed, K. et al, 1985; Davies, G., 1985; Davies, G. and Higgins, J., 1982; Decoo, M., 1984; Higgins, J. and Johns, T., 1984; Hope, G. et al, 1984; Kenning M. J. and Kenning M. M., 1983; Last, R., 1984; Wyatt, D., 1985). За период с 1985 года удалось найти по крайней мере 250 статей по использованию ЭВМ в ПИЯ.

По внедрению автоматизированных обучающих систем (АОС) в нашей стране имеется весьма обширная литература, но она почти исключительно касается предметов негуманитарного профиля. По внедрению АОС в ПИЯ имеются лишь немногочисленные работы, свидетельствующие о явном отставании. Так, Д. Лобанов и др. (Лобанов Д.И. и др., 1983) предлагают методику составления автоматизированных учебных курсов (АУК) для АОС, а Л.Я. Недельская (Недельская Л.Я., 1984) описывает АОС как новый вид ТСО для преподавания русского языка. П. Сердюков подробно рассматривает перспективы использования ЭВМ в ПИЯ (Сердюков П.И., 1985), а некоторые принципы и опыт подготовки АОС по иностранным языкам приводят И.А. Садовникова (Садовникова И.А., 1981) и Т. Н. Тончий (Тончий Т.Н., 1981). М.Х. Эренштейн описывает автоматизированную адаптивную систему обучения лексике АСОЛИЯ (см.: Эренштейн М.Х., 1982) по опыту работы в РПИ.

За рубежом первые сообщения о разработке программ ЭВМ для ПИЯ появились во второй половине 60-х годов. Например, Е. Адамс и Х. Моррисон (Adams, E., 1968; Morrison, H., Adams, E., 1968) сообщили о разработке программ ЭВМ для обучения студентов немецкому языку в Университете штата Нью-Йорк. Для самостоятельной работы студентов по испанскому языку была составлена программа CARLOS (Computer As-

sisted Review Lessons on Syntax), о которой пишет Р. Турнер (Turner, R., 1970).

Наиболее известными экспериментами по внедрению ЭВМ в преподавание языков (родного и иностранного) были многочисленные проекты PLATO и TICCIT, финансируемые крупными фирмами по электронике. Эти проекты экспериментально доказали эффективность компьютерного обучения иностранным языкам. Система PLATO совершенствовалась в течение длительного периода (см., например, Scanlan, R., 1971, Curtin, C., 1972, 1976, Dixon, R., 1981, Stevens, V., 1983). Для этой системы был создан специальный язык программирования TUTOR, но полного автоматизированного учебного курса (АУК) нет до сих пор. Все фрагменты этого АУК созданы для обучения лексико-грамматическим аспектам французского, испанского, русского и немецкого языков, и они служили как бы дополнением к основному курсу.

Более совершенной является система TICCIT (Time-Shared Interactive Computer-Controlled Information Television), в которой каждое рабочее место было озвучено и составлены специальные учебные материалы для АУК (см., например, Bunderson, C., 1974). Указанные выше ранние системы работали на крупных ЭВМ и только PLATO-IV переведена на микроЭВМ. Более новые системы, такие как CLEF (Computer-Learned Elementary French) в Канаде (см. Holmes, G., 1983) и SALT (System of Assisted Language Teaching) во Франции (см. Fritiot, D., 1980), реализованы уже на микроЭВМ. Об опробованных видеосистемах с ЭВМ имеются сообщения с 80-х годов (см., например, Rietman, K., 1981, Dubreuil, B., 1983, Montgomery, M.-P. de, 1984). Например, MONTEVIDISCO (Schneider, E., 1983) является такой системой, в которой используются видеодиски.

Т. Джонс (Johns, T., 1983) указывает, что на составление программ для одного часа АУК требуется до 100 часов работы программиста. Р. Ласт (Last, R., 1984) считает, что это соотношение меньше - 30 часов на 1 час АУК. Для ускорения и упрощения работы по программированию АУК разработаны так называемые авторские языки и авторские пакеты (комплекты) программ. Их назначение в том, что в программе оставлены места для новых комментариев и объяснений, нового учебного материала и для других вариантов ответов. Тогда можно даже и не уметь программировать, нужно только быть знакомым с принципами работы авторского пакета программ. Последние

имеют, однако, тот недостаток, что последовательность действий по такой программе жестко предписана и ее нельзя просто изменить.

Наиболее известными авторскими пакетами для иностранных языков являются KOSMOS, PILOT, EXERCISE, QUESTIONMASTER (Teacher's Toolkit), TES/T (Tandberg Educational Software /Testing), EXTOL (East Anglia and Essex Teaching Oriented Language), BBC Micro, EDUTEXT и др. Однако большинство из них ориентировано на крупные или миниЭВМ с многими рабочими местами в дисплейном классе.

Лучше указанных дисплейных классов такие, которые оснащены автономными рабочими местами на базе персональных компьютеров. Последние позволяют легче регулировать временный режим работы и обычно имеют лучшие графические возможности. Причем с точки зрения ПИЯ важно, чтобы клавиатура микроЭВМ имела как латинский алфавит, так и кириллицу. Такие классы должны быть видеоактивными, в которых микроЭВМ управляет видеосистемой (обычный телевизор вместо монитора ЭВМ) с видеомagnитофоном или видеопроектором. Последние обеспечивают поиск (возврат) по всему полю видеодиска в течение 5-10 секунд, причем очень точно, и это большое преимущество перед системой с видеомagnитофоном. Уже разработаны первые анализаторы и синтезаторы речи, которые значительно расширили бы методические возможности видеоактивной системы.

Рассмотрим методические проблемы использования ЭВМ в ПИЯ. Из источников литературы видно, что часто недооценивают коммуникативные, интерактивные (взаимодействующие в режиме человек-машина) возможности ЭВМ. Имеется даже опасная тенденция использовать ЭВМ в русле традиционного программированного обучения со всеми известными его недостатками. Лучше всего использовать ЭВМ для индивидуализированной самостоятельной работы студентов, но поскольку очевидно, что в течение некоторого времени доступ к ЭВМ будет ограничен (ЭВМ не хватает), то целесообразнее применить ЭВМ для выполнения языковых и частично-коммуникативных упражнений; для разных видов и приемов контроля, например, в виде тестирования, для развития навыков разных видов чтения.

При использовании ЭВМ в ПИЯ можно выделить следующие виды работы:

- 1) drill лексико-грамматического материала;
- 2) практика языковых навыков (аудирование и чтение);

3) управление обучением (объяснения, инструкции, пояснения правил и т.п.);

4) диалог по заданной схеме;

5) игры и моделирование речевых ситуаций;

6) контроль (тестирование);

7) нахождение информации (по автоматизированному словари, по тексту на экране и т.п.).

Почти при каждом из перечисленных видов работ программы для ЭВМ могут быть

1) интерактивными (непосредственно или косвенно обучающими);

2) синтетическими (ЭВМ сама построит обучающий материал, например, по типу подстановочных таблиц или по разным играм);

3) аналитическими (ЭВМ анализирует текст с целью, например, целесообразности расстановки пропусков или перестановки слов и предложений в тексте и т.п.).

Одной из важных методических проблем использования ЭВМ в ПИЯ является предотвращение ошибок и недостатков программированного обучения. Для этого необходимо попытаться сделать дозу материала больше, чем одно слово, лучше даже больше, чем одно предложение, то есть стремиться работать с текстом. Кроме того, желательно, чтобы любые фрагменты АУК содержали элементы игры и шмор. Например, подтверждение правильного ответа можно построить с помощью формального "правильно", но и с добавлением слов типа "поправимее" или "продолжайте так же" и т.п.

В психологическом плане наблюдается двойное экстремальное отношение преподавателей иностранных языков к внедрению ЭВМ в ПИЯ. Меньшая часть сверхоптимистична, верит в безграничные возможности ЭВМ, а большинство из них, ввиду того, что не является в курсе дела, относится настороженно-пессимистически к перспективам внедрения ЭВМ. Это получается отчасти из-за не очень благоприятного опыта с традиционными ТСО. Считается, что ЭВМ неумяна (безлична) и лишена творческого момента, что она может также сделать обучаемого более "машинным". На это можно ответить, что все зависит от того, как использовать ЭВМ, но имеющийся опыт как у нас, так и за рубежом, говорит о том, что в указанном смысле дела обстоят совсем иначе и что ЭВМ имеет ряд преимуществ психологического плана.

К таким преимуществам можно отнести то, что преподава-

тель будет освобожден от рутинных операций и может в большей степени стать руководителем учебного процесса. Используя игровые моменты, соревнование и имитацию, преподаватели легче добьются непринужденности и релаксации. Этому способствует то, что ЭВМ обеспечивает очень быструю обратную связь и быстро дает нужную информацию, поэтому все проблемы можно решить оперативно.

Внедрение ЭВМ в ПИЯ вносит довольно много нового в терминологию, в приемы и способы ПИЯ; применяемая аппаратура заметно сложнее обычных ТСО. Это может породить первоначальный страх перед новым, невиданным - перед техникой и перед математикой. Однако техника ЭВМ довольно дружелюбна и не упрекает при промахах, а при ознакомлении с программами и основами программирования можно убедиться, что особой математики не требуется. Требуется изучение нового "языка" с его лексикой и синтаксисом, а это должно быть даже легче преподавателям иностранных языков. Сложнее дело с алгоритмизацией решаемых учебных проблем, с организацией файлов и т.п. Здесь в первое время может потребоваться помощь опытного программиста.

С точки зрения студента ЭВМ имеет также ряд преимуществ: студент может работать в своем темпе (основа для индивидуализации и для самостоятельной работы), хотя темп может быть зафиксирован и продиктован (при тестировании). Кроме того, ЭВМ нейтральна и беспристрастна, что удобно для стеснительного студента.

Для быстрого и успешного решения проблем использования ЭВМ в ПИЯ требуется координация усилий и сотрудничества между учеными и коллективами кафедр иностранных языков вузов.

Литература

- Лобанов В.И. и др. Методика составления обучающих курсов для АОС. - Обзорная информация НИИВШ "Средства обучения в высшей и средней специальной школе", 1983, № 3, с. 15-22.
- Недельская Л.Я. Автоматизированная обучающая система - новый вид ТСО для русского языка как иностранного языка. - Экспресс-информация НИИВШ "Средства обучения в высшей и средней специальной школе", 1985, № 2, с. 32-37.
- Саловникова М.А. Об опыте подготовки автоматизированного курса по иностранным языкам. - В кн.: Педагогические вопросы внедрения АОС в учебный процесс. М., 1981, с. 34-39.
- Сердюков П.И. ЭВМ в обучении иностранным языкам: Взгляд на будущее. - Иностранные языки в школе, 1985, № 5, с. 6-10.
- Толчий Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью АОС. - В кн.: Педагогические вопросы внедрения АОС в учебный процесс. М., 1981, с. 32-33.
- Эренштейн М.Х. Автоматизированная система обучения лексике иностранного языка "АСОЛИЯ". - В кн.: Применение автоматизированных управляющих и обучающих систем в вузах Латвийской ССР. Рига, 1982, с. 237-243.
- Abdulaziz M. et al. The Computer Book: Programming and Language Skills for Students of ESL. - Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 1985.
- Adams E.A. A proposed computer-controlled language laboratory. - In: Modern Language Teaching Papers from 9th Congress of FIPLU. Oxford Univ. Press, 1968, pp. 54-62.
- Adams N., Morrison H. et al. Conversation with a computer as a technique of language instruction. - Modern Language Journal, 1968, vol. 52, No. 1, pp. 3-16.
- Ahmad K. et al. Computers, Language Learning and Language Teaching. Cambridge Univ. Press, 1985.
- Bunderson C.V. The design and production of learners-controlled courseware for the TICCIT system. - Intern. J. of Man-Machine Studies, 1974, vol. 6, pp. 479-492.
- Curtin C. et al. Teaching the translation of Russian by computer. - Modern Language Journal, 1972, vol. 56, No. 6, pp. 354-360.

- Curtin C. et al. The PLATO system: using the computer to teach Russian. - Slavic and East European Journal, 1976, vol. 20, No. 3, pp. 280-292.
- Davies G. and Higgins J. Computers, Language and Language Learning. - London: Centre of Information for Language Teaching, 1983, p. 60.
- Davies G. Talking BASIC: Introduction to BASIC Programming for Users of Language. - Eastbourne: Casselle, 1985.
- Decoo W. Computers and Language Instruction. London: Pergamon Press, 1984.
- Dixon R. PLATO reaches international students with English lessons. - Studies in Language Learning, 1981, vol. 3, No. 1, pp. 98-112.
- Dubreuil B. Micros et périphériques audio-visuels. - Les langues modernes, Paris, 1983, an. 77, No.1, pp.80-83.
- Frizot D. SALT (system of assisted language teaching), et l'enseignement assisté de l'anglais par ordinateur. - Les langues modernes, Paris, an. 74, No.2, p. 226-228.
- Higgins J. How Real Is a Computer Simulation. - In: English Language Documents No. 113, London, 1982, pp. 102-109.
- Higgins J. and Johns T. Computers in Language Learning. Collins English Language Teaching Series, London and Glasgow, 1984.
- Holmes G. Creating CAL software: some possibilities. - System, 1983, vol. 11, No. 1, pp. 21-32.
- Hope E. and Taylor H. Using Computer in Teaching a Foreign Language. London: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.
- Johns T. Generating Alternatives. - In: D. Chandler. Exploring English with Microcomputers, 1983.
- Kenning M.J. and Kenning M.-M. An Introduction to Computer Assisted Language Teaching, Oxford Univ. Press, 1983.
- Last R. Language Teacher and the Microcomputer. - Oxford: Basil and Blackwell, 1984.
- Montgomery M.-P. Videodisque, ordinateur et enseignement de langues. - Les langues modernes. Paris, 1984, an. 78, No. 1, p. 45-57.

- Rietman K. Adding sight and sound to computer assisted instruction: interactive video. - TESOL Newsletter, Wash., 1981, vol. 15, No. 6, pp. 32-35.
- Scanlan R. Computer assisted instruction: PLATO in Latin. - Foreign Language Annals, 1971, vol. 5, pp. 84-89.
- Schneider E. and Beunien J. Veni, vidi, vici, via video-disc: a simulator for instructional conversations. - System, 1983, vol. 11, No. 1, pp. 41-46.
- Stevens V. English lessons on PLATO-TESOL Quarterly, 1983, vol. 17, No. 2, pp. 293-300.
- Turner R.C. CARLOS: computer assisted instruction in Spanish. - Hispania, Appleton, 1970, vol. 53, No. 2, pp. 249-252.
- Underwood J. Linguistics Computer and the Language Teacher: A Communicative Approach. - Rowley, Mass. Newbury House, 1984.
- Wyatt D. H. Computers and English as a Second Language. London: Harcourt Brace Jovanovich, 1985.
- Wyatt D. H. Computers and Language Learning: A Practical Sourcebook. - London: Regents Press, 1985.

PROBLEMS OF INTRODUCING COMPUTERS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

V. Kokkoto

S u m m a r y

The paper deals with such problems of introducing computers into foreign language teaching as hardware (videoactive systems), software (author packages) and courseware. Also psychological and appropriate organizing problems are considered. A brief survey of the history of computer assisted language learning, beginning from CARLOS, PLATO and TICCIT projects, is presented. Three stages of computer assisted language learning are envisaged - the stage of introduction of computers, that of courseware development up

to fully computerized textbooks and the scientific-psychological stage, when computers develop courseware to optimize learning-teaching processes according to the data of the learner, teacher, learning environment and teaching media.

CREATIVE TASKS IN COMMUNICATIVE TEACHING

L. Kostabi, R. Varts

Tartu State University,

The Institute of Cybernetics of the Academy
of Sciences of the Estonian SSR

One of the main tasks of higher schools is to choose, train and educate people who can creatively solve the problems of their speciality and who so are in a position to contribute to the international development of science and technology. Research into creativity has established that every sane person can be directed towards creative achievements, and, at the same time, that the prerequisites for such achievements in the teaching process can be encouraged pedagogically. Educating creative personality requires creative pedagogic treatment of the problem (Мейльхорн Г., Мейльхорн Г.-Г., 1982, pp. 39-50).

We proceed from the assumption that adventurous thinking or imaginativeness, an insatiable curiosity, getting away from the main track, being open to experience, permitting one thing to lead to another, discovering, innovating, inventing are the components of the creative process. It is quite reasonable to suppose that all individuals are creative in diverse ways and so latent creativity exists in every pupil.

As a theoretical study of this process in foreign language teaching has shown (Varts, R., 1985), in order to make creative activities an inseparable part of teaching, some substantial changes should take place:

- (1) The classroom is an outdated institution. It should become a workshop laboratory where the pupil will seek creatively and co-operatively for experience and learning.
- (2) Learning a foreign language presupposes hard work, but it should be fun as well. More mental sunshine in the classroom.
- (3) Existing textbooks should be improved or changed. They should have more fresh ideas and questions. They should

have more exercises to enable free and creative reorganisation and rearrangement of the language material.

(4) Creative teaching should help to develop individuals to grow into fully functioning persons.

(5) Creative teaching is a very delicate and complex task that cannot be performed by everybody. It needs the teachers whose pedagogical and methodological knowledge is at the same level as their professional knowledge of the language they teach. It needs creative, adventurous-spirited teachers (Ostoja, B., 1975, pp. 318-319).

It follows from the above-said that the teaching process should be rearranged. Since it is the teacher who is expected to change the classroom atmosphere, it is obvious that such teachers should first be trained. It is possible by teaching the teachers-to-be creatively so that they could experience as many aspects of being taught this way as possible. Only then can they go and do the same in their own class. It is believed that every student has some measure of originality which springs from his fresh perception of life and experience, from his imagination and fantasy. Creative behaviour, though, takes place in an atmosphere of play and game, in trying out things in 'as if' situations. At the same time creative behaviour cannot take place without the necessary language skills: situational presentation should be combined with structural practice.

Creative tasks as seen by I. E. Stanislawczyk and S. Yavener (1976, p. 5) can be divided in the following way:

(1) the beginning phase: questions, dialogue variations, guided dialogues, the interview, spontaneous narrations, visuals, recall through visuals, pictures in structure drills, maps, diagrams;

(2) the lower-intermediate phase: recombined narratives, narrative variations, questions, contradictory statements, idea expansions, vocabulary expansions, role-playing, group review discussions, simulated situations;

(3) the intermediate phase: simulated conversations, activities inspired by mass media. Vocabulary acquisition through other media, films, class discussions - press conference, oral or written discussions, teacher-student chat, plays, video tapes, puppet shows, poetry, fables, anecdotes, training language sensitivity, class - recorded narrative, writing paragraph completion, letters, diaries, picture-cued writings;

(4) the advanced class: round-table discussions, debates, seminars, lectures, films, TV, slides, student-produced slide presentation, simulations; writing: predialogue and post-dialogue writing, creative writing extending from literature, diaries, letters, writing original poetry, writing foreign versions, prose writing, etc.

The variety of creative tasks is great and there may be many more classifications (Varts, R., 1985, p. 26). Oral creative tasks often coincide with communicative activities and in this case they serve the same purpose - to train communicative competence "... whereas communicative competence is something that involves the creative functioning of the mind" (Xiaoju, L., 1984, pp. 10-11).

Creative tasks are closely connected with the communicative approach in language teaching. Students frequently remain deficient in the ability to actually use the language and to understand its use in normal communication. Thus, few would deny that the ultimate goal of language teaching should be communicative competence.

The development of communicative skills can only take place if the learners have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them. It acquires a learning atmosphere which gives them a sense of security and value as individuals, which depends to a large extent on the existence of interpersonal relationships which are supportive and accepting.

Communicative methodology differs significantly from traditional methodology. One of the most important features of communication is that it is a dynamic and developing phenomenon. What is needed is the ability to work in the context of the whole. Thus a crucial feature of a communicative method is that it operates with real language in real situations. Communicative teaching methods leave the learner scope to contribute his own personality to the learning process. They also provide the teacher with scope to step out of his didactic role in order to be a 'human among humans'. Students should be encouraged to feel positive about language learning. What happens in the classroom may provide this encouragement. Creative tasks give an excellent opportunity for this. They add variety and colouring to language learning. Creative tasks enable the learners to react more freely to different stimuli, to stimulate unprepared speech, to

mix with people and to learn to communicate more freely. They also keep away boredom. Creative tasks make the learning active behaviour, trying out, using one's human potential as a whole. As in real life the elements of surprise and unpredictability are present here. Playful atmosphere, creative activities and physical involvement facilitate the learner's feeling at home in the foreign language class.

It has often been said that the pupils come to school ignorant, but curious and that they leave it ignorant but no longer curious. Only creative teaching is able to erase the saying and make it false and dead. If teachers are to preserve the students' interest in language study, they will have to give great attention to their need for linguistic creativity, to his demand for liberated expression.

R e f e r e n c e s

Ostojic, B. Creativity in Foreign Language Teaching. - IRAL, 1975, vol. 13, No. 4, pp. 309-319.

Stanislawczyk, I. E., Yavener, S. Creativity in the Classroom. Massachusetts: Newsbury House Publishers, Inc, Rowley, 1976.

Varts, R. On Creative Tasks in Foreign Language Teaching in Adult Groups. Diploma Paper. Tartu, 1985.

Xiaoju, L. In Defence of the Communicative Approach. - English Language Teaching Journal, 1984, vol. 38, No. 1, pp. 2-11.

Мейльхорн Г., Мейльхорн Г.-Г. Творческое мышление и творческая деятельность студента. Современная высшая школа. Международный журнал социалистических стран, 1982, № 39, Варшава.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Л. Костаби, Р. Варте

Резюме

Данная статья рассматривает место творческих заданий в учебном процессе, в частности при обучении иностранным языкам. Творческие задания вносят в ход урока разнообразие и подготавливают учащихся к жизни. Творческое обучение психологически обосновано, оно предотвращает скуку, подготавливает учащихся к коммуникации в действительной жизни, способствует творческому мышлению. Для того, чтобы учащиеся справились в разных жизненных ситуациях и имели бы больше смелости и находчивости в языковой коммуникации, следует обучать их иностранным языкам при помощи творческих заданий.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

Л. Майлюкова

Алма-Атинская государственная консерватория

Существует два противоположных взгляда на основные этапы становления речи. Одни психологи утверждают, что речь развивается от диалогической формы к монологической. Ярким представителем этой точки зрения был выдающийся психолог Л.С. Выготский. Согласно мнению других, становление речи идет от монологической формы к диалогической. В наиболее полном виде эта концепция представлена в трудах швейцарского психолога Жана Пиаже.

Соответственно и в методике обучения иностранным языкам существуют две точки зрения на последовательность обучения формам речи. Одни методисты считают, что следует идти от обучения монологической речи к диалогической, другие придерживаются противоположного мнения.

Исторически слово было средством воздействия человека на других людей или других людей на человека, прежде чем оно стало средством воздействия человека на самого себя. Л.С. Выготский писал: "... высшие психологические функции, как, например, функция слова, раньше были разделены между людьми, потом стали функциями самой личности" (Выготский Л.С., 1960, с. 228).

Превращение слова из отношения между людьми в речевую способность отдельного человека, по Л.С. Выготскому, осуществляется в несколько этапов. На первом этапе слово функционирует как средство воздействия на другого человека. Если это воздействие достигает цели и вызывает ожидаемую реакцию слушающего, то у говорящего слово закрепляется в памяти как средство определенного воздействия на других людей. В результате этого на втором этапе говорящий может употреблять слова и без немедленной реакции слушающего или слушающих и таким образом перейти от диалогической речи к монологической. На следующем этапе речь, обычно адресуемая человеку или другим людям, может быть адресована самому себе в целях воздействия на самого себя. С помощью десятков "надо" и "нужно" и сотен "нельзя" человек повседневно управляет своим собствен-

венным поведением.

Овладение диалогической речью как одной из основных форм речевого общения является существенным элементом обучения иностранным языкам. Не случайно поэтому проблема обучения диалогической речи привлекает внимание методистов.

Однако в области обучения диалогической речи имеются еще нерешенные вопросы; сложившаяся практика страдает недостатками, которые являются следствием неразработанности этой проблемы в методике обучения иностранным языкам.

В методической литературе встречаются разные взгляды на обучение диалогической речи. Профессор И. В. Рахманов, например, утверждает: "... Нельзя согласиться с теми, кто для речи считает необходимым всегда иметь слушателя и строить на этом все обучение устной речи" (Рахманов И. В., 1980). Противоположной точки зрения придерживался Л. С. Выготский: "Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи" (Выготский Л. С., 1934).

Справедливость этого высказывания явствует из самого определения диалога. Диалог есть обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками, который предполагает обязательную и непосредственную реакцию на слово. Сфера функционирования речи чрезвычайно широка: она обслуживает коммуникативные потребности людей во всех областях их деятельности. В зависимости от целей и условий общения в виде диалога может быть оформлена как разговорная, так и книжная речь.

В данной работе мы рассмотрим специфику обучения иностранной диалогической речи аудитории музыкального вуза. Изложению предшествует анализ литературы по данной проблеме.

Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный языком процесс взаимодействия человека с другими людьми. Слово есть прежде всего средство, с помощью которого взаимодействуют по меньшей мере два человека. Слово — это средство взаимодействия людей, средство управления поведением другого человека, прежде чем оно станет (гораздо позже) средством управления поведением индивида в виде суждения: "А пойду-ка я в кино". Эту мысль Л. С. Выготский выражал в словах: "Знак всегда первоначально являлся средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя"

(Выготский Л.С., 1960, с. 192).

Развивая эти мысли Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев писал о том, что высшие психические процессы, к числу которых относится и речь, "могут родиться только во взаимодействии человека с человеком, т.е. как интерпсихологические, и лишь затем начинают выполняться индивидом самостоятельно..." (Леонтьев А.Н., 1972).

Речь может развиваться только вместе с развитием личности, а личность может развиваться только с развитием речи. Иначе говоря, речи невозможно научить, не развивая личности студента. А личность студента оказывается возможным развивать только через общение с другими людьми, через соприкосновения с другими сознаниями, через взаимодействие с сознаниями других людей.

Мотивы, содержание диалога и выбор используемых речевых средств в значительной мере определяются тем, кто выступает в качестве партнеров в диалоге, каковы их личностные особенности, в каких социальных ролях они выступают в условиях данной ситуации.

Развернутый многоплановый диалог возникает преимущественно на основе межличностных отношений, другие виды диалога чаще основаны на ситуациях, представляющих собой акт социального взаимодействия.

Речевое поведение человека в диалоге в значительной мере опирается на вероятностное прогнозирование, которое лежит в основе понимания ответных реакций и планирования собственных действий. Взаимное понимание участников диалога тем лучше, чем больше каждый из них способен увидеть себя в роли другого человека.

Возможность через роль задать определенную модель речевого поведения очень существенна для педагогического процесса. Анализ основных компонентов структуры роли может оказать значительную помощь при организации коммуникативной деятельности на уроке: правильно подойти к выбору ролей для участников диалога и к распределению ролей между партнерами. Наряду с особенностями ролей, в которых выступают участники диалога, большое влияние на содержание диалога и характер его протекания оказывает уровень информированности, а также коммуникативно-психологические установки.

Непосредственно влияет на характер протекания диалога и предмет речи. Идеальная и информативная ценность предмета речи, соответствие содержания актуальным практическим нуждам

говорящих вызывают интерес, активизацию речемыслительной деятельности. Диалог, связанный с выражениями чувств, носит эмоциональный характер.

В зависимости от преобладания установки на сообщение или установки на личное отношение к коммуникации диалог может иметь диктальный или модалый характер. Так называемые модалые диалоги могут быть как одномодалыми, т.е. диалогами модалного согласия, так и разномодалыми, т.е. диалогами полемики. Диктальные диалоги могут быть взаимно информирующего типа или могут иметь характер одностороннего сообщения информации-допроса. Вдоль этих основных типов выделяют такие виды диалогов, как объяснение, договор, обмен впечатлениями, убеждение, выражение чувств, планирование и др.

Диалогическая речь чаще всего бывает неподготовленной, она протекает стихийно, без заранее намеченного плана. Для диалога помимо внешнего стимула, определяющего начало беседы, необходим и внутренний, как повод для высказывания. В методической литературе указывается на тесную связь диалогической речи и ситуации. Здесь справедливо обращают внимание на большую зависимость диалогической речи от ситуации, в которой осуществляется общение. Поэтому ситуацию определяют как один из конструирующих элементов диалогической речи, а диалогическую речь — как ту форму речевой деятельности, которая осуществляется с ориентацией на определенную ситуацию. Поэтому закономерно считают, что акт речевого общения может состояться только в тех случаях, когда речь ситуативна.

Диалогическая речь имеет некоторые лингвистические и психологические характеристики. Одной из лингвистических характеристик является диалогическая реплика. Реплика — это высказывание между паузами. В диалоге выделяют обычно реплики-стимулы (инициативные), т.е. реплики, вызывающие языковые и внеязыковые реакции адресата, и реплики-реакции (реактивные), т.е. реплики, по своему содержанию соотнесенные с репликой собеседника или его неязыковым действием. В качестве реплики-стимула, а также и реплики-реакции могут выступать все четыре типа речевых поступков или функциональных высказываний: повествование, вопрос, побуждение и восклицание.

Диалогическая речь представляет собой цепь реплик или серию высказываний, которые обычно порождаются одно другим в условиях непосредственного общения двух или нескольких лиц. Каждая реплика диалога несет прежде всего определенную коммуникативную нагрузку, т.е. передает коммуникативную ус-

тановку говорящего в данной речевой ситуации. Человек может выступать в диалоге как максимально нейтральный информатор, он может выражать свое активное (положительное или отрицательное) отношение к словам собеседника или ситуации. Все это приводит к исключительно большому разнообразию видов реплик, как стимулов, так и реакций. Например, побудительные высказывания могут содержать предложение, приглашение, просьбу, приказ и т.д., вопросительные - управление, сомнение, уточнение, предложение, догадку и т.д. Изучение структурных особенностей разговорной речи, вызванных взаимосвязанностью реплик диалогической речи, может использоваться для составления списка конструкций, предназначенных для автоматизации в связи с основной целью обучения иностранным языкам - развитием навыков устной речи.

Диалогическая реплика, объединенная языковыми связями с предшествующим высказыванием собеседника, есть единица синтаксическая, имеющая свои характерные признаки, присущие ей как компоненту сложного построения.

Под взаимосвязанностью высказываний диалога понимается зависимость (смысловая и языковая) двух реплик. Такое сочетание реплик позволяет рассматривать диалогические предложения как группу предложений, интонационно и семантически связанных и представляющих по существу единое целое, диалогическое единство.

Взаимосвязанность реплик диалогического единства наблюдается, например, в конструкциях, содержащих вопрос и ответ. Синтаксическая связь обычного ответа с вопросом особенно тесна, поскольку он является продолжением мысли вопроса, дополнением к нему. "Краткость" ответа определяется специальным вопросом первой реплики и выражается в исключении ряда элементов из речевого отрезка при сохранении его основного содержания.

На стыках реплик обнаруживаются те же средства связи синтаксических единиц, что в пределах одной и той же реплики. При этом соблюдаются синтаксическое, а иногда и морфологическое согласование второй реплики и вопросительных слов.

Единицей деятельности говорения является речевое действие, входящее в структуру говорения или ее представляющее. Если продуктом деятельности говорения является целое высказывание (текст), то речевыми действиями, создающими этот продукт, являются фразы как относительно законченные

коммуникативные смысловые образования. Действительно, если деятельность говорения воплощается в целом тематическом высказывании, то каждая реализующая его фраза — это коммуникативная, смысловая речевая единица; фраза выражает суждение.

В плане содержания и говорения могут быть следующие уровни единиц: 1) логико-синтаксические структуры; 2) лексические функции (или семантические связи слов); 3) грамматические структуры (или модели); 4) лексические единицы — значимые слова.

Обучение говорению на иностранном языке учитель, естественно, начинает с определенных языковых и произносительных единиц (Зимняя И.А., 1978).

Для диалогической речи характерно употребление готовых языковых формул, застывших конструкций, не подлежащих отмеченному членению, близких к фразеологизмам. Часто встречаются в диалоге и лексически несвободные синтаксические построения.

Это предопределяет необходимость для учащихся овладевать соответствующими языковыми штампами и формулами общения и употреблять их при организации устного общения. Широкое использование готовых фраз является одной из характерных особенностей диалогической речи. Быстрота реакции при диалогической речи требует большого запаса усвоенных фраз или клише.

Специфика преподавания иностранного языка в музыкальном вузе такова, что преподаватель старается выработать у студента навыки чтения и перевода музыковедческой литературы по специальности. Но актуальность обучения диалогической речи остается, так как будущие музыканты все чаще выезжают за рубеж, контактируют там со своими коллегами и ведут беседы на иностранном языке на профессиональные темы.

Развитию диалогической речи может способствовать лишь слушание иноязычной речи и собственное говорение. Студенты музыкального вуза обладают тонким слухом, поэтому воспроизведение иноязычных звуков не вызывает особых трудностей. Основная трудность в том, чтобы студенты использовали в речи специфические лексические и грамматические средства. Большим подспорьем здесь может быть лаборатория устной речи. Студенты часто затрудняются в говорении на иностранном языке не потому, что у них нет артикуляционно-двигательного аппарата, а потому, что они не знают, что и как сказать.

Значит, надо добиться в первую очередь того, чтобы иноязычное оформление мыслей наличествовало в сознании студентов в виде определенных слуховых представлений, т.е. они должны быть хорошо натренированы в слушании иноязычной речи.

Будучи двусторонним процессом, диалог связан с целым рядом трудностей. В процессе естественного обучения речь носит спонтанный характер, говорящий думает только о том, что он говорит, а почему именно это и именно такими словами, он как правило не осознает. Чтобы начать разговор на иностранном языке, студент должен иметь не только запас готовых фраз или образцов, по которым ему нетрудно построить нужную фразу, но и уметь самостоятельно решать, что именно подходит для данного случая. Научить этому — задача, требующая определенного обучения. Одним из решений проблемы является составление микродиалогов и запись их в лаборатории устной речи.

Положение собеседника, отвечающего на реплику — побуждение, одновременно и проще, и сложнее. Проще потому, что ему можно опираться не только на ситуацию речевого общения, но и на слова своего собеседника, на контекст речи. Осложняет же положение отвечающего то обстоятельство, что от него требуется очень быстрая реакция — собеседник ждет ответа. А продумать ответную реплику приходится одновременно с восприятием реплики собеседника. Поэтому у отвечающего свои трудности, и преодоление их требует специальной подготовки. Это значит, что обучение диалогической речи необходимо проводить как двусторонний акт, т.е. перемена ролей (спрашивающего и отвечающего) с соседом должна также активно использоваться в неязыковом вузе, как и в языковом. Ввиду того, что количество часов, выделяемое для иностранного языка в музыкальном вузе, гораздо меньше, чем в немзыкальном, темп речи у студентов, естественно, будет медленнее.

Диалог может начинаться с сообщения, побуждения, вопроса. Поэтому микроситуации следует подбирать таким образом, чтобы тренировать студентов в каждом виде опорных реплик. На начальном этапе более легкое начало разговора — вопрос или побуждение, на среднем — сообщение. Опорная реплика должна соответствовать ситуации, быть обоснованной, побуждать высказывать ответные суждения.

Упражнения на функциональной основе производятся с опорой на микроситуацию. Вот как проходит работа по теме "Ваше любимое производство" на начальном и среднем этапах.

обучения. Преподаватель вначале вводит новые лексические единицы: музыкальное произведение, композитор, сочинять, посвятить, часть, состоять. Он также отрабатывает речевые клише: "Вы уверены?", "Вы правы", "Я думаю, это неверно" и т.д. После прохождения грамматического материала "настоящее неопределенное и прошедшее неопределенное времена" можно составить микроситуацию с несколькими взаимосвязанными репликами:

1. Назовите ваше любимое музыкальное произведение.

Ответ.

2. Когда композитор сочинил его?

Ответ.

3. Да, вы правы. (Вы уверены? Я думаю, это неверно.)
Кому композитор посвятил его?

Ответ.

4. Да, вы правы. (Вы уверены? Я думаю, это неверно.)
Из скольких частей состоит данное произведение?

Ответ.

5. Да, вы правы. (Вы уверены? Я думаю, это неверно.)

Обучение диалогу подразумевает как тренировку речевых действий в типичных повторяющихся условиях, что вырабатывает готовность к действию, так и накопление опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, требующих элементов творчества, самовыражения, своего видения ситуации. При работе над темой "Ваше любимое музыкальное произведение" на среднем этапе обучения это будет микроситуация:

1. Расскажите, что композитор хотел выразить в первой части (второй, третьей, четвертой) произведения.

Ответ.

2. Да, вы правы. (Нет, вы неправы.) Почему данное произведение является вашим любимым произведением?

Ответ.

По теме "Ваш любимый композитор" микроситуация на начальном этапе обучения выглядит следующим образом:

1. Назовите вашего любимого композитора.

Ответ.

2. Когда родился этот композитор?

Ответ.

3. Верно. (Нет, вы ошибаетесь.) Где родился композитор?

Ответ.

4. Верно. (Нет, вы ошибаетесь.) Где композитор получил музыкальное образование?

Ответ.

5. Вы правы. (Вы неправы.) Какие произведения написал композитор?

Ответ.

6. Да, это верно. (Нет, это неверно.)

Дальнейшее развитие ситуации требует своего видения его на среднем этапе обучения:

1. Что нового внес композитор в музыкальную культуру страны?

Ответ.

2. Да, это верно. (Нет, это неверно.) Почему он является вашим любимым композитором?

Ответ.

Только органическое сочетание этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках иностранного языка может обеспечить практическое владение языком. Эти задачи решаются с помощью упражнений на основе микроситуаций, т. е. когда составляется диалог между преподавателем и студентами на темы "Ваше любимое музыкальное произведение" и "Ваш любимый композитор", который требует творческого включения микроситуаций на близкую лексическую тему, как "Ваш любимый исполнитель", затем следует прослушивание с целью сравнения на данной основе диалога, записанного в лаборатории устной речи дикторами или носителями языка.

В заключение следует отметить, что при обучении диалогической речи в музыкальном вузе, учитывая специфику этого вуза, преподавателю нужно больше времени уделять не фонетическим упражнениям, а упражнениям, способствующим закреплению лексического и грамматического материала. Ввиду дефицита времени, выделяемого на иностранный язык, необходимо активно использовать лабораторию устной речи, т. е. вынести туда работу над микроситуациями (тренировочными упражнениями) на начальном и среднем этапах обучения, оставив для работы в аудитории полутворческие и творческие упражнения.

Литература

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.:

Изд-во АПН, 1960.

Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.-Л.: Сссэкгиз, 1934.

Зимняя И.А. Говорение как вид речевой деятельности в обучении иностранным языкам. - В кн.: Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1972.

Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.

TEACHING DIALOGUE IN A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE CONSERVATOIRE

L. Mailibayeva

S u m m a r y

In the present article an attempt is made to show the way dialogue is taught to students of the conservatoire at different stages of teaching. Patterns of microsituations for the topics "Your favourite musical piece" and "Your favourite composer" are given. The importance of laboratory work is stressed.

ZUR VERWENDUNG LITERARISCHER TEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT FÜR GERMANISTIKSTUDENTEN

T. Mikenberg, M.-A. Palm

Tartuer Staatliche Universität

Das Verhalten zur Rolle der schöngeistigen Literatur im Fremdsprachenunterricht ist im Laufe der Zeit unterschiedlich gewesen. Es hat in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts Auffassungen gegeben, nach denen die Belletristik der wesentliche, wenn nicht der einzige Gegenstand des Unterrichts war. Nicht die Verständigung im Alltag, sondern das Lesen und Verstehen der Dichtersprache stand im Vordergrund.

Diese Zielsetzung hat sich schon vor Jahrzehnten verändert. In dem Maße, wie sich der Sprachunterricht immer mehr der praktischen Kommunikation zuwandte, trat die Bedeutung der Belletristik im Fremdsprachenunterricht zurück. Zu dieser Zurückdrängung der Literatur trug auch die Tatsache bei, daß die Literatur, insbesondere die des klassischen Erbes, oft nicht jene lexikalischen Mittel enthält, die den Anforderungen der praktischen Kommunikation entsprechen könnten (Richme, J., 1975).

Seit Anfang der 70er Jahre wächst wieder das Interesse für den literarischen Text im Fremdsprachenunterricht (Liebezeit, M., 1985, S. 20). Nebenbei sei erwähnt, daß in der Sowjetunion die Arbeit an und mit literarischen Texten aus dem Fremdsprachenunterricht der Germanistikstudenten nie völlig verdrängt worden ist.

Wir gehen davon aus, daß der Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenenstufe nicht umhin kann, neben den Lehrbuchtexten, die gewöhnlich aus verschiedenen Quellen (Fachbücher, Zeitschriften, Zeitungen, andere Lehrbücher) übernommen und von Lehrbuchautoren bearbeitet worden sind, authentische Texte, darunter auch nichtadaptierte literarische Texte, aufzunehmen.

Welche Gründe sprechen für die Einbeziehung von Kunstwerken in den Fremdsprachenunterricht? Erstens kann durch den Einsatz künstlerischer Texte das sprachliche Niveau der Studenten entwickelt und erhöht werden. Zweitens ist mit der Behandlung literarischer Texte die Möglichkeit verbunden, Einblick in das gesellschaftliche Leben, in die Kultur der jeweiligen Sprachländer zu gewähren, was zweifellos zur Völker-

verständigung und zur Freundschaft zwischen verschiedenen Nationen beiträgt. Drittens sei auf besondere bildende und erzieherische Möglichkeiten der Belletristik hingewiesen, z.B. die Entwicklung des Denk- und Urteilsvermögens, der Phantasie und der Gefühle des Lernenden (vgl. Szabó, J., 1976, S. 180 u. Riehme, J., 1975, S. 9).

Es darf aber nicht übersehen werden, daß beim Lesen und Erfassen fremdsprachiger literarischer Texte viele Schwierigkeiten entstehen können, von denen hier folgende genannt seien:

1. Der Sprachgebrauch eines künstlerischen Textes zeichnet sich im Vergleich zur Alltagsrede oder zur Sachprosa durch Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten und durch individuelle Besonderheiten des Autors aus.
2. Sprachliche Mittel werden in Sprachkunstwerken oft vielschichtig, metaphorisch, symbolhaft verwendet.
3. Auch in der Muttersprache kann es mitunter schwer sein, den sogenannten Kode eines literarischen Textes zu entschlüsseln, um so schwieriger ist es in der Fremdsprache. Von dieser Fähigkeit des Lesenden ist aber die Rezeption und Reproduktion künstlerischer Texte abhängig.
4. Obwohl literarische Werke Einblick in das gesellschaftliche Leben, in die Kultur und Geschichte des jeweiligen Sprachlandes gewähren, kann eben die landeskundliche Komponente einem Ausländer zusätzliche Schwierigkeiten bereiten (vgl. Schröder, G., 1976 u. 1978).

Die methodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses muß darauf gezielt sein, die Schwierigkeiten, die bei der Wahrnehmung und Verarbeitung eines fremdsprachigen Kunstwerkes entstehen, zu überwinden. Im folgenden versuchen wir, einen kurzen Überblick darüber zu geben, wie mit Hilfe eines literarischen Werkes das sprachliche Niveau der Studenten erhöht und die landeskundlichen Kenntnisse erweitert werden können. In diesem Zusammenhang wird auch gezeigt, wie den Schwierigkeiten bei der Rezeption eines künstlerischen Werkes einigermaßen vorgebeugt werden kann. Wir machen es am Beispiel des Romans "Die Aula" von Hermann Kant, der laut Empfehlungen des Programms für Staatsuniversitäten der UdSSR im vierten Studienjahr als Hauslektüre gelesen wird. Die Germanistikstudenten des vierten Studienjahres verfügen über ein relativ hohes sprachliches Niveau, das ermöglicht, ein so anspruchsvolles Werk (sowohl im inhaltlichen als auch

im künstlerischen Sinne) zu rezipieren und auch der Textinterpretation eine immer größere Bedeutung beizumessen.

"Die Aula" bietet viele Möglichkeiten zur Bereicherung des Wortschatzes. Mit diesen reichlichen Möglichkeiten muß man aber vorsichtig und geschickt umgehen. Es ist unbedingt zwischen dem produktiven, aktiven Wortschatz (für den allgemeinen Wortschatz bedeutsame lexikalische Einheiten) und den Wörtern, die nur für das Textverständnis Bedeutung haben, zu unterscheiden. Zum produktiven Wortschatz eines Germanistikstudenten dürften aus dem Roman "Die Aula" beispielsweise folgende Lexeme gehören: herkömmlich, es mit jmdm. aufnehmen, ein unbeschriebenes Blatt sein, zu etw. kommen (zu einem Vermögen kommen), es zu etw. bringen (zum Millionär), Einspruch erheben, ablassen von jmdm./etw., etw./jmdn. entbehren, keinen Finger krumm machen, den Bock zum Gärtner machen, jmdm. klaren/reinen Wein einschenken, (festen) Fuß fassen; auch allgemeingebräuchliche Fremdwörter wie die Punkte, die Fairness, hektisch, ordinär. Es erübrigt sich zu betonen, daß so manches von der anzueignenden Lexik den Studenten schon bekannt sein kann und daß es sich in dem Fall um eine Art Wiederholung handelt. Zu gleicher Zeit ist das Vorkommen der bekannten Wörter und Wendungen ein Beweis dafür, daß sie wirklich zum produktiven Wortbestand der Sprache gehören.

Zur Bedeutungserschließung, Aneignung und Festigung des produktiven Wortschatzes können verschiedene Arten von Übungen benutzt werden: Bedeutungserläuterungen durch Definitionen, Umschreibungen oder Synonyme, Substitutionsübungen, Übersetzungen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt, Übungen zur Polysemie (Mehrdeutigkeit) der Wörter, Gebrauch der neuen Lexik in selbstgebildeten Sätzen, Kleinkontexten, Situationen. Bedeutungserläuterungen durch Definitionen oder Umschreibungen kommt eine große Bedeutung zu, besonders dann, wenn es darum geht, die Bedeutung eines Wortes genau und umfassend zu bestimmen (z.B. Lügendetektor), wenn sich das fremdsprachige Wort und sein muttersprachliches Äquivalent nicht völlig decken (ordinär - ordinär, Hochstapler - suurpettur) oder wenn das fremdsprachige Wort in der Muttersprache gar kein Äquivalent hat, wie es z.B. mit dem zusammengesetzten Substantiv der Klassenspiegel (schematische Darstellung der Sitzordnung der Schüler einer Klasse) der Fall ist.

Unmittelbar mit Bedeutungserläuterungen verbunden ist die Behandlung der Polysemie der lexikalischen Einheiten. Es ist oft die Mehrdeutigkeit eines Wortes, die Möglichkeiten für verschiedene Konnotationen, Anspielungen, auch Zweideutigkeiten und gewisse semantische Undeutlichkeiten gibt. Um den Inhalt einer Aussage richtig zu verstehen oder an einem Wortspiel des Schriftstellers wahre Freude zu haben, ist es oft notwendig, die Mehrdeutigkeit eines Wortes zu kennen. So bedeutet die Fallgrube 'Mit Zweigen abgedeckte Grube zum Fang von Großwild, Raubtieren' und 'Mittel, mit dem man jmdn. zum Fall bringt' (bildl.). Beispiel: Als Robert seinen Peiniger Waldemar, der ihm körperlich weit überlegen war, zum Kampf herausgefordert hatte, waren die Mitschüler äußerst überrascht, und "... sie wollten wissen, wie er es anzufangen gedanke gegen diesen Klotz, ob er einen Polizeigriff habe oder eine Fallgrube, oder was, Mensch, was konnte es nur sein?" (Kant, H., 1972, S. 87).

Der Wortschatz, der nur für das Textverständnis von Bedeutung ist, braucht nicht eingeübt zu werden. Hier sind textvorbereitende Übungen in Form von Sach- und Worterklärungen am Platz. Zu solcher Lexik kann man z.B. zählen: der Seelsorger, Beelzebub, die Innung. Oft ist die Lexik dieser Gruppe stilistisch markiert (sie ist umgangssprachlich oder salopp-umgangssprachlich gefärbt, sie kann veraltet oder veraltend sein, sie kann territoriale und soziale Merkmale aufweisen): der Guckkasten veraltet 'Einrichtung zum Betrachten von Bildern', der Schrebergarten veraltend 'Kleingarten in einer Laubenkolonie', fürwitzig veraltend 'vorwitzig', der Pennäler umgangssprachlich veraltend 'Schüler einer höheren Schule', der Pennbruder salopp abwertend 'Landstreicher', der Kommissknopf/kopp Soldatensprache abwertend 'Offizier oder Unteroffizier, der sehr pedantisch ist', der Barras Soldatensprache 'Militärdienst, Kommiß'.

Das Erfassen stilistischer Besonderheiten eines Textes ist mit der Arbeit am Wortschatz untrennbar verbunden. In literarischen Texten wird fast ausschließlich die Literatursprache (Schriftsprache) verwendet, doch kann es zum Wechsel von den Normen der einen Existenzform der Sprache zu den Normen einer anderen kommen (Liebezeit, M., 1985, S. 22). Der Text kann umgangssprachliche, salopp-umgangssprachliche oder sogar grobe Lexik enthalten, er kann in zeitlicher, regionaler oder sozialer Hinsicht gefärbt sein. Den Lernenden muß

man erklären, daß semantisch-expressive Stilelemente nicht beliebig, sondern zielbewußt gebraucht werden. Sie ermöglichen einen gefühlsstarken Ausdruck verschiedener Emotionen, Meinungen, Haltungen, Betrachtungen. Außer den oben erwähnten Beispielen beim nichtproduktiven Lexik seien noch einige genannt, die die stilistische Vielfalt H. Kants beim Gebrauch der Lexik illustrieren sollen: sich ergötzen an etw. gehoben 'Freude, Spaß an etw. haben', entbehren mit Gen. gehoben 'ohne etw. sein, etw. nicht haben' (Deine Behauptung entbehrt jeder Grundlage), am Busen der nährenden Mutter gehoben/dichterisch. Umgangesprachliche und salopp-umgangesprachliche Lexik ist bei Kant zahlreich vertreten: die Binsenwahrheit umg., gut/schlecht wegkommen umg., jmdm. blüht etw. umg., dämlich salopp-umg., Klamotten pl. salopp-umg., die Schote salopp-umg. Auch Mann als Anrede ist salopp-umgangesprachlich: Mann, wenn ich mir das vorstelle... (Kant, H., 1972, S. 43).

H. Kants Vorliebe für feste Wortverbindungen scheint ziemlich groß zu sein. Außer den normalsprachlichen, neutralen stehenden Wendungen (klar) auf der Hand liegen, sich mit Fremden Federn schmücken, jmdm. klaren Wein einschenken, (festen) Fuß fassen sind viele umgangesprachlich gefärbte Idio-me anzutreffen: etw. an den Nagel hängen, das Kind schaukeln, keinen Finger krumm machen, den Bock zum Gärtner machen u.a.m. Im Roman "Die Aula" kommen auch Variationen einiger sprachüblicher fester Fügungen vor: "Der Strick im Haus erspart den Kleiderschrank", sagte Robert, als Jakob Filter eine Leine durch das Zimmer spannte, an die er seine Sachen hängte (Kant, H., 1972, S. 71); Quasis Uhl war seine (Jakobs) Nachtigall (Kant, H., 1972, S. 173). Vollständig verstehen und genießen kann man diese Ausdrücke nur dann, wenn man weiß, daß hier das geflügelte Wort "Die Axt im Haus erspart den Zimmermann" ("Wilhelm Tell") und das Sprichwort "Was dem einen sin/seine Uhl ist, ist dem andern sin/seine Nachtigall" zugrunde liegen.

Territorial und mundartlich gefärbte Lexik kann im Dienste des lokalen Kolorits stehen und zur Charakterisierung der handelnden Personen beitragen, wie das im Sprachporträt der Fall ist. Hier sei nur auf die Stettiner Redeweise Trullesands (niederdeutsche Elemente) und auf die köstliche Szene mit dem sog. Katzenmann hingewiesen (ein österreichischer Schauspieler, der mit Robert Iswall in einem Abteil fährt).

Dem Problem der stilistischen Differenziertheit muß man

eine besondere Aufmerksamkeit schenken. Das Sprachgefühl der Studenten muß geschult, entwickelt werden, damit sie instand sind, zu erkennen, welche der im künstlerischen Text verwendeten sprachlichen Mittel sie in ihren produktiven Wortschatz übernehmen können und welche sie in ihren Äußerungen nicht ohne weiteres gebrauchen dürfen.

Auf viele andere Stilmittel und ihre Funktionen im Roman "Die Aula", z.B. Einmalbildungen des Autors (Kopfmensch, Fleißmensch, Schriftmensch, Polizeimensch, Wachmensch, Schlafmensch, Kreideprofessor), bildlicher und Übertragener Ausdruck, Wiederholungen und Aufzählungen, können wir im Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht eingehen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Behandlung von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht ist die Interpretation des Gelesenen. In diesem Zusammenhang wird hier auf einige Probleme der landeskundlichen Komponente sowie bildende und erzieherische Möglichkeiten der schönen Literatur am Beispiel des Romans "Die Aula" hingewiesen.

Wir schließen uns der Auffassung an, daß sich die Interpretation eines literarischen Werkes innerhalb der Rezeption vollzieht und in der Annäherung der verstandenen an die gemeinte Bedeutung sowie im Konstruieren der verstandenen Bedeutung im Bewußtsein des Rezipienten besteht (Zech, J., 1978, S. 589). Für den Fremdsprachenunterricht ist günstig und wesentlich, daß die Interpretation aus der Sphäre des individuellen Bewußtseins heraustreten und zum sprachlichen Ausdruck gelangen kann. Im Rahmen des Unterrichtsgesprächs - in dem auch die Textproduktion zu meistern ist - wird die Interpretationstätigkeit der Gesprächspartner gegenseitig angeregt, beeinflußt, bereichert. Eine wichtige Voraussetzung für die Textinterpretation ist das Können, Textinformationen zu erschließen und sie zur Begründung und zum Nachweis der eigenen interpretierenden Aussagen zu verwenden. In der "Aula" finden sich sowohl sprachliche als auch vom mangelnden Hintergrundwissen herrührende Schwierigkeiten beim Erfassen einiger Textstellen, die im Laufe der Aufbereitung des neuen Stoffes (textvorbereitende Übungen) sowie bei der Behandlung des Gelesenen (textbegleitende und weiterführende Übungen) aufgehoben werden können. Die Studenten werden auf jeweilige Stellen im Text aufmerksam gemacht, der Lehrer gibt die nötigen Erklärungen oder weist nach Bedarf auf zusätzliche Informationsquellen hin. Beispiel: Als die ABF-Studenten

zur Schirmbilduntersuchung gingen, formulierte Trullesand die Losung des Tages: "Schnürt die Botten, Kampf den Motten!" (Kant, H., 1972, S. 142). Der Sinn der Losung kann erst dann voll erfaßt werden, wenn man die Verwendung des polysemen Wortes Motten im vorliegenden Kontext mit der Wendung die Motten haben umg. 'an Lungentuberkulose leiden' in Verbindung zu setzen vermag.

Der Reichtum des Romans an verschiedenen landeskundlichen (historischen, kulturellen, bildungspolitischen, kulturpolitischen u.a.) Informationen kann teils übersehen werden, wenn man jeweilige Textpassagen einer tiefgehenden Analyse nicht unterzieht. Beispiele: Im Gespräch mit Robert Iswall sagt der Kaufmann Windshull: "Jetzt verweisen Sie auf Wehretat und wollen dem Herrn Strauß an die Kasse." (Kant, H., 1972, S. 139). Die Bedeutung der Aussage kann erst auf der Basis zusätzlicher Informationen über den reaktionären westdeutschen Politiker Franz-Joseph Strauß verstanden werden. Eine weitere Stelle aus demselben Gespräch: "... die Menschen machen durchweg einen schlachtfreien Eindruck; Hänsel ist fett und die Hexe kann den Grill schon immer einschalten." (Kant, H., 1972, S. 140). Die Erschließung dieser Äußerung von Robert Iswall kann nur in Kenntnis des Grimmschen Märchens über Hänsel und Gretel erlangt werden.

Das nächste Beispiel soll illustrieren, wie vielschichtig eine Aussage im literarischen Text sein kann. Gemeint ist im folgenden Zitat das Wort Gründerzeit. Hier ist Sprachliches (im gegebenen Fall die Polysemie) mit dem Hintergrundwissen über die Geschichte Deutschlands kombiniert. "Robert Iswall fragte sich, ob man das sagen könnte in Meibaums Rede. Sicher könnte man es sagen, aber keiner würde es verstehen. Die älteren Herren würden verstört zu einem Heraufblinzeln, und die Studenten würden meinen, alle diese brillanten Knaben aus der Gründerzeit seien einem heroisierenden Romantizismus verfallen." (Kant, H., 1972, S. 10). Gemeint sind die ersten Jahre, die Gründungsjahre der ABF. Der Schriftsteller macht hier aber eine deutliche Anspielung auf die Gründerjahre (die Jahre 1871-73 der deutschen Geschichte, in denen sich nach der Gründung des Deutschen Reiches der Kapitalismus sprunghaft entwickelte und zahlreiche kapitalistische Unternehmen gegründet wurden) und die Gründerzeit (Zeit der Gründerjahre und die Zeit bis 1890).

Ein geschicktes Wortspiel im Dienst von Humor und sogar

von Spott ist der Herrnhuterhut. So wurden die von den Jungen erworbenen 42 Hüte von einem Mädchen bezeichnet. Zugrunde liegt hier die Bezeichnung einer evangelischen Gemeinschaft, der Herrnhuter Brüdergemeine (nach der Stadt Herrnhut). Ohne diese Kenntnisse kann man das Wortspiel kaum verstehen.

Die Studenten sind zu sorgfältiger Arbeit am Text unter Berücksichtigung der Autorposition und Historizität anzuhalten. Verstöße gegen Textgenauigkeit müssen im Unterricht kenntlich gemacht und korrigiert werden, um möglichen Fehlinterpretationen vorzubeugen. Die Textgenauigkeit ist bei der Textinterpretation jedoch nur eine Seite. Die Aufgabe des Textinterpreten besteht auch in deutender und wertender sprachlicher Darstellung der erschlossenen Textbedeutung.

Ein Bestandteil des argumentierenden Darstellungsverfahrens sind Textinformationen, d.h. Angaben und Ausführungen, die das im Text Dargestellte in wörtlicher Zitierung oder in komprimierter Beschreibung wiedergeben (Zech, J., 1978, S. 593). Die Fähigkeit, Textinformationen zweckmäßig zu verwenden, wird anhand mündlicher Übungen (Nachgestalten durch Fragen, Nacherzählen, Charakteristiken handelnder Personen u.a.m.) sowie schriftlicher Aufgaben (meist Aufsatz) entwickelt.

Eine bedeutende Rolle kommt beim argumentierenden Darstellungsverfahren auch den Hintergrundinformationen zu. Das sind (nach Zech) Informationen, die sich auf Umstände und/oder Zusammenhänge (kontextuale, biographische, gesellschaftlich-historische Zusammenhänge) der Entstehung und/oder der Rezeption des Textes beziehen. Bei dem Roman "Die Aula" sind es vor allen Dingen biographische Angaben über H. Kant (soweit sie eine Beziehung zum Roman aufweisen), literarische Abhandlungen über das Werk.

Die gesamte Interpretation kulminiert in den auslegenden Feststellungen. Sie geben an, was der Textautor gemeint hat oder gemeint haben kann und wie das Gemeinte vom Interpreten verstanden wird. Im Unterricht stellt man dazu (meist im Rahmen textbegleitender und weiterführender Übungen) spezielle Aufgaben, z.B.: Wie charakterisiert H. Kant die Nachkriegsjahre durch seine Ausführungen über einen eventuellen ABF-Film, der lieber nicht gedreht werden sollte? Was bezweckt der Textautor mit der Beschreibung einer Ver-

sammlung des Schriftstellerverbandes? Welche Autorposition vertritt H. Kant Dr. Schika gegenüber, der behauptet, die Wissenschaft erfolge "außerhalb politischer, ideologischer oder ethischer Kraftfelder"? Im Laufe der Diskussion werden die Interpretationen der Studenten argumentiert abgewogen, das Gespräch wird vom Lehrer oder von einem Studenten abgerundet.

Literatur, ein Medium, "die geistigen Brücken zu einem anderen Volk zu schlagen" (A. Seghers) trägt neben Landeskunde, Zeitungsunterricht sowie analytischem Lesen und Konversation in beachtlichem Maße zur Bereicherung des landesbezogenen Wissens bei. Sie ermöglicht unverwechselbare und unvermittelte sinnliche und emotionale Kontakte mit dem jeweiligen Land (Liebezeit, M., 1985, S. 20). "Die Aula" stellt ein aus vielschichtig miteinander verbundenen und ineinander verflochtenen Bildern entstandenes Werkganzen dar, das einen tiefen Einblick in die deutsche Wirklichkeit in den Nachkriegsjahren (Ende 40er bis Anfang 60er Jahre) vermittelt. Der Roman bietet vielfältigen Stoff für Diskussionen über die landesspezifische Ausprägung des Überbaus, über ideologische Verhältnisse, Bildung (ABF), Politik (Grenzschießung in Berlin am 13.8.1961), Literatur, Moral, unterschiedliche Einstellung zur neuen Ordnung, Psychologie und Lebensweise, historische Traditionen, Sitten und Bräuche. Unsere Studenten müssen befähigt werden, das erworbene Wissen und Können in der praktischen Arbeit anzuwenden. Sie müssen auch darauf vorbereitet werden, in deutscher Sprache über ihr Heimatland zu berichten (bei der Arbeit im Reisebüro "Intourist", in der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft usw.). Diesem Umstand wird bei Gelegenheit auch bei der Hauslektüre Rechnung getragen. Mit dem Roman "Die Aula" verbinden wir Diskussionen über die Förderung der Arbeiter- und Bauernjugend in der DDR und in der UdSSR, über die Wiederrichtung der Sowjetmacht in Estland 1940 und Gründung der DDR, über die Auswirkungen von Stalins Personenkult in der SU und in der DDR, über die bahnbrechende Arbeit von Stachanow und die Hennecke-Bewegung (seit 1948).

Wir sind fest überzeugt, daß literarische Texte bei gut durchdachter Auswahl und unter begründetem Einsatz zweckmäßiger Unterrichtsverfahren in beachtlichem Maße zur Verwirklichung der kommunikativen und persönlichkeitsbildenden Ziele des Fremdsprachenunterrichts beitragen.

L i t e r a t u r

- Kant, H. Die Aula. - Berlin: Rütten & Loening, 1972.
- Liebezeit, M. Literarische Texte und Könnensentwicklung im Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1985, H. 1, S. 20-25.
- Richke, J. Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1975, H.1, S. 3-15.
- Schröder, G. Zum Problem der Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1976, H. 3, S. 171-179.
- Schröder, G. Fremdsprachenunterrichtliche Zielsetzung und künstlerische Texte. - Deutsch als Fremdsprache, 1978, H. 4, S. 224-227.
- Szabó, J. Bemerkungen zur Verwendung literarischer Texte im Deutschunterricht für Ausländer. - Deutsch als Fremdsprache, 1976, H. 3, S. 180-182.
- Zech, J. Zum Problem der Textinterpretation und ihrer sprachlichen Darstellung. - Deutschunterricht, 1978, H. 11, S. 587-596.

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ОСНОВНОГО ЯЗЫКА НЕМЕЦКИМИ ФИЛОЛОГАМ

Т. Миненберг, М.-А. Пальм

Р о з м е

В статье рассматриваются некоторые проблемы домашнего чтения на четвертом курсе. Указываются причины, обуславливающие необходимость применения художественных текстов в учебном процессе. Анализируются трудности, вытекающие из особенностей литературного текста. Более подробно рассматривается разработка домашнего чтения по роману "Актоний зал" Г. Канта.

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ВЫРАВНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. М у л л а м а а

Тартуский государственный университет

При преподавании иностранного языка как общего предмета мы чаще всего имеем дело с группами, состоящими из студентов со знаниями очень разного уровня: одни знают данный язык крайне плохо, другие могут на нем изъясняться. Повседневный опыт показывает, что в такой гетерогенной группе может возникнуть нежелательный психологический климат: студенты со слабыми знаниями на фоне других начинают чувствовать свою некомпетентность, возникают напряжение и психологические барьеры. Словом, взаимоотношения между членами группы мешают работе, и это явление вредно с точки зрения как изучения, так и преподавания языка.

Эмоциональный климат в группе связывается с гомогенностью ее как в лингвистическом, так и в коммуникативном плане. Чтобы этот климат как можно больше способствовал изучению языка, необходимо создание более-менее гомогенной группы. С этой целью нами практиковались формирование положительной мотивации к изучению языка, коммуникативное обучение на продвинутом этапе обучения, а также обратная связь с данной группой.

Положительная мотивация — сложное понятие, в которое входит интерес к данному языку, желание учиться, возможность практически применять изученный язык в дальнейшем, понимание преимуществ знания языка и т.д. (см.: McDonough S.E., 1981, с. 143).

При повышении мотивации первичным является возбуждение интереса, так как при наличии интереса можно повысить и другие элементы мотивации. Все это — один аспект мотивации. Студент должен иметь на уроке возможность выражать свою индивидуальность и общаться с окружающими его людьми. Для этого необходимо создать поддерживающий и акцентирующий обучающегося микроклимат, что дало бы чувство уверенности и индивидуальности, а также (и не в последнюю очередь!) усилило бы веру в преподавателя.

Если нам таким образом удалось создать психологический

гомогенную группу, то уравниваем эту группу и коммуникативно. На продвинутом этапе обучения мы добиваемся того, чтобы на уроке происходило непосредственное общение в форме ролевых игр, что также может быть весьма мотивирующим. Ролевые игры стали основной формой обучения. Для игры мы в своей практике выбрали разные темы, подходящие для данной специальности, например, описание экспериментов в физике, диалоги двух ученых разных исторических периодов, передача исторических событий, пресс-конференции и т.д., а также темы из повседневной жизни. Чтобы справиться с этим, обучающийся должен усвоить довольно большое количество слов и выражений за предшествующие этапы, он должен достичь уровня спонтанного владения языком (см.: Littlewood W., 1981, с. 6).

Если в группе в целом имеется положительная мотивация и создана атмосфера, дающая смелость и позволяющая проявлять индивидуальность, то студенты, как правило, восхищены таким методом, поскольку они понимают, что практикуемый в ролевых играх материал можно использовать в повседневной жизни, что не всегда можно сказать о материале, усвоенном путем механической тренировки. Группа приходит к выводу, что ранее усвоенный лингвистический материал можно использовать в качестве части коммуникативной системы, что то, что происходит в аудитории, интересно, реально и обладает мотивирующим воздействием.

Хотя прием игры нравится многим, это инспирирует, эффективность игры все же прямо или косвенно определяется личными качествами обучающегося, уровнем его знаний, взаимоотношениями между членами группы и между обучающимися и преподавателем (см.: McDonough S.H., 1981, с. 125).

Может возникнуть сомнение, что подобная методика означает чрезвычайно большую нагрузку для преподавателя, поскольку он должен быть знаком с несколькими специальностями и соответствующими методами обучения, однако страх этот необоснованный.

Если в формальных ситуациях, на обыкновенном уроке на начальном этапе обучения мы сразу исправляем ошибки и обучающийся поэтому имеет непосредственную обратную связь, то в неформальных ситуациях, на продвинутом этапе, эта возможность является не столь явной, обратная связь в форме исправления ошибок может и отсутствовать вообще. Обучающийся должен прежде всего осознавать цель коммуникации, языковые средства же для достижения этой цели в процессе обучения

выбираются бессознательно (см. Китайгородская Г.А., 1982, с. 23). На уроках коммуникативного обучения языкам студентам и дается возможность посвятить себя процессу коммуникации, не оценивая результатов (см.: Littlewood W., 1981, с. 54). В таких ситуациях развивается спонтанная речь, во время коммуникации ошибки не исправляются, вся необходимая коррекция производится после окончания коммуникативной деятельности. Мы не прерываем процесса коммуникации, речевой деятельности, в противном случае теряется смысл высказывания (см.: Brumfit C., 1981, с. 49).

Если обучающийся сосредоточился на процессе коммуникации, то даже нереально, чтобы он помнил все использованные и исправленные выражения; также нереально, чтобы непосредственное исправление ошибок помогло коммуникации.

Типичные ошибки можно выявлять до коммуникации, обращая при этом внимание обучающегося на формы, которые он должен иметь в виду. И такая методика обоснована, поскольку она базируется на реальных потребностях, возникших при собственных попытках студента практиковаться в коммуникации.

Это не единственные возможности обратной связи. При выравнивании уровня группы мы обеспечиваем обратную связь и для коммуникативной деятельности ее как целого. Уже спонтанное, свободное выполнение данного задания свидетельствует об успешности коммуникации. Повторные неудачи, периодически прерываемая коммуникативная деятельность и неправильная обратная связь ведут к снижению мотивации и к уменьшению гомогенности группы.

Эффективность коммуникативного обучения языку, как и любой методики, определяется даже в гомогенной группе ценностной шкалой самого обучающегося. Преподаватель может направлять студента, давать ему совет, обучать его, но учить может только он сам.

Литература

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Высшая школа, 1982.

Brumfit C. Teaching the "general" student. - In: Communication in the Classroom. Edited by Keith Johnson and Keith Morrow. - Longman Group Ltd., 1981, pp. 45-51.

- Littlewood W. Communicative Language Teaching. - Cambridge University Press, 1981.
- McDonough S.R. Psychology in Foreign Language Teaching. - London: George Allen & Unwin Ltd., 1981.
- Revell J. Teaching techniques for Communicative English. - The Macmillan Press Ltd., 1979.

A FEW WAYS OF UNIFYING HETEROGENEOUS GROUPS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

T. Mullanee

S u m m a r y

Some ways of unifying heterogeneous groups in teaching foreign language at the advanced level are discussed. Special attention has been paid to the motivation of the students, the communicative activities and the form of corrective feedback.

О КАЧЕСТВЕННОМ АНАЛИЗЕ ЗАДАНИЙ ОЛИМПИАДЫ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ВУЗОВ
ПРИБАЛТИКИ И БЕЛОРУССКОЙ ССР

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Разнообразные формы внеаудиторной работы по иностранным языкам, которые проводятся в вузах неязыковых специальностей, должны быть направлены прежде всего на моделирование будущей практической деятельности специалиста в сфере иностранного языка, повышая мотивацию к изучению данного предмета. Учитывая вышесказанное, в 1984 году на базе Эстонской сельскохозяйственной академии была проведена зональная олимпиада по иностранным языкам среди студентов сельскохозяйственных вузов Прибалтики и Белорусской ССР в целях повышения качества изучения студентами иностранных языков, направленная на активизацию и совершенствование деятельности вузовских кафедр иностранных языков и организации учебной работы студентов по иностранным языкам.

В состав команды включались три студента по каждому иностранному языку, всего в зоне было 8 сельскохозяйственных вузов. Итак, 24 студента приняли участие в олимпиаде по английскому языку. Задания для участников были составлены кафедрой языков Эстонской сельскохозяйственной академии в таком образом, чтобы проверить и языковую компетенцию участников (письменное выполнение комплексного теста), и речевую компетенцию (устное реферирование профессионально-ориентированного текста).

При выборе текстов мы стремились выполнить два пункта общих требований:

- 1) профессиональная направленность текста;
- 2) обучающая ценность (воспитательная, образовательная и практическая) текста.

В текстах были использованы только такие незнакомые слова, о значении которых можно догадаться, либо такие, которые несущественны для понимания общего смысла текста, поскольку знание лексики у студентов не одинаковое.

Тест был выбран для одного задания конкурса, так как

основной задачей контроля обучения иностранным языкам является объективное и точное определение уровня владения языковым материалом на этапе вузовского образования. Тестом (multiple-choice test; 70 пропусков) ЭСХА проверялись:

- 1) понимание содержания сельскохозяйственного текста;
- 2) восприятие и понимание языкового материала (грамматики, лексики и функций языковых единиц).

После олимпиады, используя приемы точной статистической оценки, нами было определено качество теста с целью увидеть, пользовались ли мы надежными критериями при определении уровня обученности студентов. "Как известно, проверка качества тестов обычно включает определение коэффициентов надежности, объективности, представительности и валидности, а также определение качества заданий (степени их трудности и дифференцирующей способности, т.е. способности делить учащихся на слабых и сильных)... Методика же определения качества заданий теста практически не отражена в нашей советской педагогической литературе... Наименее трудоемким и приемлемым в практической работе нам представляется метод, предложенный Э. Инграм из Эдинбургского университета" (Бурова, 1977, с. 70). Итак, используя методику Э. Инграм, все участники (24) олимпиады по результатам выполнения теста были разделены на три группы (по 8 участников в каждой): высшая, средняя и низшая (табл. 1).

Таблица дает довольно хорошую картину об обученности участников олимпиады (вся команда ЭСХА вошла в высшую группу).

Для проверки качества каждого задания (всего 70) выполнен маркировочный лист (tally sheet) (табл. 2), который показывает, сколько студентов из каждой группы правильно выполнили данное задание, степень трудности задания (facility value) в процентах, определение дифференцирующей способности (discrimination index) заданий. Дифференцирующей способностью (ДС) называется метод оценки высшей группы по отношению к нижней группе - метод E_{1-3} (E - estimate). Формула оценки ДС = $E_{1-3} = \frac{\text{разность}}{n}$, где разность - число правильных ответов высшей группы минус число правильных ответов нижней группы, n - число студентов в группе.

Детальное описание этого метода дано З.И. Буровой (Бурова, 1977, с. 70-75).

Таблица I

Частота повторения одного и того же общего результата
выполнения теста (в баллах)
по группам успешности выполнения

Высшая группа		Средняя группа		Нижняя группа	
кол-во баллов	частота повторения	кол-во бал- лов	частота повто- рения	кол-во баллов	частота повто- рения
65	I	57	I	32	I
64	I	56	2	30	I
63	2	54	I	26	I
62	2	51	I	22	I
61	I	45	I	21	I
60	I	37	I	17	I
		34	I	12	I
				11	I
Всего ...					
500	8	390	8	171	8
89,3 %		69,6 %		30,5 %	

Таблица 2

Анализ заданий

№ зада- ния	Выс- шая группа	Сред- няя группа	Низ- шая группа	Итого	%	Раз- ность	E ₁₋₃
1	2	3	4	5	6	7	8
1	8	5	4	17	70,8	4	0,50
2	8	5	6	19	79,2	2	0,25
3	7	4	1	12	50,0	6	0,75
4	8	7	8	23	95,8	0	0,00
5	6	7	6	19	79,2	0	0,00
6	8	1	5	14	58,3	3	0,38
7	7	6	3	16	66,7	4	0,50
8	8	8	5	21	87,5	3	0,38
9	6	7	6	19	79,2	0	0,00
10	4	6	0	10	41,7	4	0,50
11	8	7	2	17	70,8	6	0,75
12	8	7	4	19	79,2	4	0,50

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8
13	8	7	3	18	75,0	5	0,63
14	8	8	4	20	83,3	4	0,50
15	8	7	8	23	95,8	0	0,00
16	8	8	2	18	75,0	6	0,75
17	8	8	5	21	87,5	3	0,38
18	7	6	1	14	58,3	6	0,75
19	7	4	0	11	45,8	7	0,88
20	8	7	4	19	79,2	4	0,50
21	8	8	8	24	100,0	0	0,00
22	6	2	5	13	54,2	1	0,13
23	6	4	4	14	58,3	2	0,25
24	7	8	8	23	95,8	-1	-0,13
25	3	1	7	11	45,8	-4	-0,50
26	8	7	4	19	79,2	4	0,50
27	8	4	3	15	62,5	5	0,63
28	8	8	3	19	79,2	5	0,63
29	6	4	5	15	62,5	1	0,13
30	8	8	6	22	91,7	2	0,25
31	7	5	2	14	58,3	5	0,63
32	8	7	2	17	70,8	6	0,75
33	8	5	4	17	70,8	4	0,50
34	8	6	1	15	62,5	7	0,88
35	8	6	2	16	66,7	6	0,75
36	8	7	1	16	66,7	7	0,88
37	7	6	0	13	54,2	7	0,88
38	8	8	2	18	75,0	6	0,75
39	8	7	2	17	70,8	6	0,75
40	8	7	3	18	75,0	5	0,63
41	8	8	2	18	75,0	6	0,75
42	7	2	2	11	45,8	5	0,63
43	8	6	1	15	62,5	7	0,88
44	7	8	0	15	62,5	7	0,88
45	8	4	1	13	54,2	7	0,88
46	2	1	1	4	16,7	1	0,13
47	8	8	2	18	75,0	6	0,75
48	8	5	3	16	66,7	5	0,63
49	8	7	1	16	66,7	7	0,88
50	8	6	0	14	58,3	8	1,00

Продолжение 2 таблицы 2

I	2	3	4	5	66	7	8
51	8	8	I	17	70,8	7	0,88
52	5	3	I	9	37,5	4	0,50
53	8	3	I	12	50,0	7	0,88
54	8	7	I	16	66,7	7	0,88
55	7	6	0	13	54,2	7	0,88
56	8	7	0	15	62,5	8	1,00
57	4	4	0	8	33,3	4	0,50
58	8	6	0	14	58,3	8	1,00
59	7	5	0	12	50,0	7	0,88
60	7	7	I	15	62,5	6	0,75
61	7	4	0	11	45,8	7	0,88
62	8	5	0	13	54,2	8	1,00
63	7	6	I	14	58,3	6	0,75
64	8	2	0	10	41,7	8	1,00
65	6	3	I	10	41,7	5	0,63
66	5	2	I	8	33,3	4	0,50
67	3	I	0	4	16,7	3	0,38
68	8	5	0	13	54,2	8	1,00
69	8	4	0	12	50,0	8	1,00
70	4	4	I	9	37,5	3	0,38
Всего	500	390	171	1061	63,1	329	0,59

Самый удовлетворительный индекс ДС - в пределах между 0,40 и 0,70 (в нашем тесте среднее 0,59). Задания с индексом ниже +0,2 имеют маленькую ДС (таких в тесте ЭСХА 3). Нулевой (таких в данном тесте 5) или очень маленький индекс (ниже +0,2) показывает, что задания были слишком легкими, и сильная и слабая группы одинаково выполнили тест. Нулевой индекс в наших заданиях был в начале теста (нр. 4, 5, 9, 16, 2, 1), поскольку тест построен по принципу градации от простого к сложному. Во-вторых, если легкие задания не были бы исключены, тогда некоторые студенты вообще не получили бы баллов (самый низкий результат - II баллов). Отрицательный индекс показывает, что не все в порядке с заданием: слабые студенты ответили лучше, чем сильные. В нашем тесте было два таких задания. В первом случае (нр. 24 ДС - -0,13) было очень легкое задание, поэтому все студенты выполнили его правильно (ДС должна быть 0), но одна студентка из высшей

группы перепутала или прилагательное: вместо современного сельского хозяйства употреблена "досовременное сельское хозяйство". Во втором случае (кр. 25, ДС - -0,50) задание не ясно выражено и его надо было заменить другим.

Итак, анализ теста показывает, что в общем тест был составлен неплохо: общая степень трудности задания - 63,1%, дифференцирующая способность - 0,59. Однако 7 заданий необходимо было все же заменить более сложными, несмотря на то, что некоторые слабые студенты тогда не смогли выполнить тест, и результаты групп были несколько ниже. К сожалению, у нас не было возможности опробовать выполнение теста до олимпиады и провести надлежащий анализ. По предположениям Г.В. Рогова, группам можно поставить следующие оценки по результатам выполнения теста: "5" - более чем 80 % правильных ответов (у нас средний результат высшей группы - 89,3 %); "4" - от 60 до 79 % (средний результат средней группы - 69,6 %); "3" - от 40 до 59 % и "2" - менее чем 39 % (в нашей олимпиаде результат слабой группы - 30,5 %) (Рогова, 1933, с. 314). В табл. 3 показаны результаты команд по вузам зоны.

Таблица 3

Результаты олимпиады в командном соревновании

Команда	Кол-во участников	Оценка теста - максимум	Оценка за правильный ответ	Итоговый балл	%	Место
ЭСХА	3	188	263,5	451,5	88,5	I
Лит. вет. академия	3	181	255,0	436,0	85,5	II
Лит. СХА	3	178	254,0	432,0	84,7	III
Лит. СХА	3	164	261,5	425,5	83,4	IV
БСХА	3	96	192,0	288,0	56,5	V
БМСХ	3	81	171,0	252,0	49,4	VI
Витебский вет. ин-т	3	69	167,0	236,0	46,3	VII
Гродненский СХИ	3	105	126,5	231,5	45,4	VIII
%		63,1	70,4		67,4	

Задание второе - реферирование общесельскохозяйственного текста (1500 печ. зн.) на английском языке. Выступление студента было записано на магнитофонную ленту. Реферирование было избрано потому, что такой вид работы вырабатывает активный поисковый характер восприятия текста, формирует установку на смысловой анализ содержания, ускоряет темп чтения, воспитывает внимание к языковым средствам текста (Вайсбурд, 1975, с. 40). Все делегации подготовили и свои размноженные тексты. В целях создания равных условий для всех участников конкурса задания должны быть одинаковыми. Поэтому в результате обсуждения членами жюри был принят один одобренный текст (подготовленный ЭСХА). При выборе текста мы следовали принципам, предложенным С. К. Фоломкиной: 1) коммуникативность текста, 2) единица текста, 3) социальная обусловленность/детерминированность текста (Фоломкина, 1985, с. 19). На заседании жюри были одобрены: время для подготовки - 6 минут, для ответа - не более трех минут, критерии оценок ответов по десятибалльной системе (точность передачи основного содержания текста - 3,5, правильность речи - 3, богатство лексики - 2, произношение - 1,5). Весьма трудно определить объекты измерения при таком виде речевой деятельности, где кроме лингвистических характеристик должны быть приняты во внимание и методические и психологические.

В группе самых сильных участников олимпиады наблюдалась глубина понимания содержания, собственное отношение к нему, отбор наиболее существенных фактов и сведений для раскрытия темы, логичность высказывания, а особенно формулировка средств выражения мыслей (речевой автоматизм). В ответах более слабых студентов наблюдались трудности в раскрытии темы, неточности в употреблении языковых средств для оформления высказывания, сокращение придаточных предложений, замена их простыми оборотами. Кроме слабой подготовки это объясняется и эмоциональной напряженностью, обусловленной ситуацией, где студент "... начинает подменять сложные высказывания творческого характера стереотипными автоматизированными фразами" (Леонтьев, 1975, с. 96). Несмотря на это второе задание (выполнение - 70,4 %) оказалось все-таки легче первого (выполнение - 63,1 %). Наибольшие колебания встречались при оценке правильности речи (от 0 до 3 баллов). В общем, отклонения в десятибалльной системе при оценке ответа одного и того же студента были довольно

большие (среднее 3,8): в девяти случаях 4 - 5,5 балла, один раз даже 7,5 балла. Но для сильных студентов этот показатель не так велик (у призера олимпиады - I балл, у всех участников команды ЭСХА - 2 балла). Подведение итогов самой высокой и низкой оценок не изменило расположения участников по результатам.

Выводы:

1) тест отвечал обученности студентов по английскому языку;

а) общая степень трудности задания - 63,1 %;

б) дифференцирующая способность - 0,59;

2) 7 заданий (5 с нулевым индексом ДС и 2 с отрицательным индексом ДС) должны были быть заменены сложными;

3) текст для реферирования также оказался подходящим для участников (результат оценки ответов - 70,4 %);

4) преподаватели - члены жюри - получили представление о сильных и слабых сторонах языковой подготовки студентов;

5) целью олимпиады являлось не только выявление результатов обучения в вузе, но и совершенствование сформированных умений и навыков.

Литература

- Бурова З.И. Качественный анализ заданий теста по методу Э. Инграм. - Иностранные языки в школе, 1977, № 1, с. 70-75.
- Байсбурд М.Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами. - Иностранные языки в школе, 1975, № 5, с. 40-44.
- Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком. - Иностранные языки в школе, 1975, № 6, с. 93-97.
- Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам. - Иностранные языки в школе, 1985, № 3, с. 18-22.
- Ingram E. Item Analysis. - Language Testing Papers of Department of Applied Linguistics. Edinburgh, 1968.
- Rogova G.V. Methods of Teaching English. М., 1983.

ABOUT THE QUALITATIVE CHARACTERISTICS
OF ASSIGNMENTS TO THE ENGLISH LANGUAGE COMPETITION
BETWEEN THE STUDENTS OF AGRICULTURE
OF THE BALTIC REPUBLICS AND BYELORUSSIAN SSR

E. Sau

S u m m a r y

In the autumn of 1984 a regional competition in the English language between the students of agriculture was carried out at the Estonian Agricultural Academy. Every team (total 8) comprised 3 students.

The assignments were composed in such a way that they evaluated the students achievements in the English language competence (by means of a multiple-choice testing paper) and their speech habits (reviewing a text about agriculture). The present paper is an attempt to determine the qualitative characteristics of testing paper items (70) by means of an exact statistical analysis, i.e. by the method of E. Ingram.

According to the results obtained the following points can be stressed:

1) the testing paper corresponded to the students' abilities:

- a) facility value - 63.1 %;
- b) discrimination index - 0.59;

2) 7 items (5 with an zero index and 2 with an index below zero) must be replaced by more complicated ones;

3) the text for reviewing served a diagnostic function which showed where students had difficulties.

ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРИМЕНИМОСТИ ТЕСТОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ (IV)

К. Сомере

Тартуский государственный университет

В настоящее время существует значительное количество экспериментальных данных о валидности теста восстановления. Во-первых, многие авторы обоснований подвергают свои выводы (т.е. прогнозы валидности) экспериментальной проверке. Кроме того, имеется много экспериментальных исследований, авторы которых ссылаются на то или иное из обоснований. Наконец, существует и целый ряд сугубо экспериментальных работ, состоящих исключительно из описания конкретного эксперимента, проверяющего валидность этого теста в тех или иных конкретных условиях. Статус последней группы является трудно определяемым. С одной стороны, отсутствие в этих работах ссылки на имеющиеся обоснования можно считать случайным, т.е. можно предположить, что в них подразумевается общезвестность теорий, которые они проверяют. Но, с другой стороны, они могут быть истолкованы и как самостоятельные теории,^{*} рассматривающие тест восстановления как коренным образом новое явление, проблемы которого не могут быть решены на основе имеющегося человеческого опыта. При последнем истолковании они представляют собой неполные обоснования, ибо в них фиксируется А ("тест восстановления"), Б ("валидность") и часть В (т.е. конкретные О* (Ц) и У).^{**}

Вне зависимости от своего статуса в системе теорий любое описание эксперимента, проверяющего прогноз валидности теста, должно содержать следующие три компонента:

а) описание существенных признаков тех условий (У), в которых тест применялся;

* Термин "теория" здесь употребляется в широком смысле.

** В пользу последнего истолкования можно привести общую тенденцию исследователей теста восстановления рассматривать его как сугубо новое явление, все проблемы которого должны быть отосланы к экспериментальному решению. Частным проявлением этой тенденции является неуверенная формулировка многих обоснований, изобилующая выражениями типа "may be", "may be", "seems to be" и т.д.

б) описание критерия валидности (Б) и

в) оценку валидности (Б или Б).

Как известно, результат любого эксперимента может быть обобщен только на случаи, которые этот эксперимент репрезентирует, или, другими словами, на аналогичные с ним случаи. "Аналогичный" здесь означает "соответствующий тому же описанию, при условии, что в последнем отражаются все существенные с точки зрения результата (соответственно, прогноза) признаки и только они". Итак, обобщение экспериментального результата в сущности равняется выделению этих существенных признаков, что и объясняет незаменимость первого из перечисленных компонентов описания.

В этой связи необходимо отметить, что во многих из рассматриваемых работ эксплицитное выражение первого компонента отсутствует. Весьма обобщенная формулировка задачи и выводов эксперимента в них, как правило, сопровождается подробным описанием условий эксперимента, в которых тест применяется (У), причем не уточняется, какие из описанных признаков считаются существенными. Так, в исследовании, типичном данной группы, Г.Крижановский ставит перед собой задачу "установить, как текст восстановления измеряет степень владения иностранным языком" (т.е. 0° - "степень владения (иностранн^{ым}) языком" и У - "всегда (при наличии инварианта теста восстановления)", и, обнаружив сравнительную правильность измерений в поставленном эксперименте, приходит к выводу, что этот тест является "очень хорошим средством определения степени владения языком"^ж (Krzyszowski H., 1976, p. 29). Одновременно с этим он, однако, дает и подробное описание использованных в эксперименте конкретных форм текста, а также участвовавших в нем испытуемых (которому соответствует значительно более ограниченный объем У)^{жж} Дж.Эндерсон, исходящий из сходной обобщенной формулировки задачи

ж

"The aim of the experiment was to establish how a cloze test measures the language proficiency of a non-native learner"; "a very good instrument of assessing language proficiency".

^{жж} Из этого описания следует, в частности, что тексты, по которым были составлены тесты, имели повествовательный характер и были неизвестны для испытуемых, что испытуемые не имели прежнего опыта выполнения теста восстановления, что среди них наблюдался значительный разброс уровней владения языком, а также целый ряд более мелких деталей.

эксперимента, упоминает в его описании даже такую мелкую деталь как цвет бумаги, на которой тесты были напечатаны (Anderson J., 1976, p. 77).

Отсутствие эксплицитной авторской формулировки существенных признаков U значительно затрудняет составление адекватного обзора экспериментов, а также их дальнейший критический анализ. Представляется, однако, целесообразным во всех неясных случаях придерживаться наиболее обобщенной из авторских формулировок, поскольку именно она, как правило, служит основой для решений о практическом применении теста.

Выражение "тест валиден", по сути дела, является синонимичным выражению "тест всегда измеряет правильно". Следовательно, экспериментальная проверка валидности теста заключается в установлении правильности измерений, проведенных с его помощью. Последнее, в свою очередь, предполагает, чтобы экспериментатор имел в своем распоряжении достоверную информацию о наличии или отсутствии объекта измерения (при сложном объекте, соответственно, о степени его наличия), т.е. чтобы этот объект был измерен с помощью того или иного достоверного (валидного) метода. Последний и представляет собой критерий валидности теста.

Итак, правильность измерений устанавливается путем сравнения их результатов с результатами, полученными с помощью критерия. Самым распространенным из способов такого сравнения является корреляционный анализ, завершающийся нахождением коэффициента корреляции. Последний (а также любой другой показатель совпадения результатов теста и критерия) представляет собой оценку валидности теста.

Оценка (показатель) валидности, установленная описанным эмпирическим путем, в литературе обозначается двумя основными терминами — "конкурентная (или прагматическая) валидность" ("concurrent validity", "pragmatic validity" и "предсказывающая валидность" ("predictive validity") (см.:

Corder S. Pit, 1973, p. 357, Allen J.P.B., Davis A, 1978, p. 48). По сути дела их различие заключается только в том, применяется ли критерий практически одновременно с оцениваемым тестом или же по прошествии некоторого времени (ср. Anderson J., 1976, p. 87). В исследованиях валидности теста восстановления, как правило, устанавливается конкурентная валидность.

В любом коэффициенте корреляции сводится информация о более чем одной паре значений сравниваемых переменных. Сле-

довательно, он может выражать не только полное совпадение или полное несовпадение, но и частичное совпадение этих переменных (в данном конкретном случае — результатов теста и критерия). Иными словами, коэффициент корреляции может кроме максимального (+1) и минимального (-1) иметь и множество промежуточных значений. Возникает вопрос, какие из последних можно считать достаточно высокими, т.е. выражающими достаточное совпадение переменных (конкретно: достаточное совпадение результатов критерия и теста, т.е. достаточную правильность измерений, проведенных с помощью последнего).

В большинстве рассматриваемых работ коэффициент корреляции считается достаточно высоким, если он является статистически значимым на уровне значимости $\alpha \leq 0,05$. Такая практика, однако, не представляется оправданной. По своей природе статистическая значимость не предназначена да и не может служить показателем высокой степени совпадения между сравниваемыми переменными, а означает лишь, что с вероятностью $(1 - \alpha)$ коэффициент корреляции отличается от нуля не только в данной выборке, но и в репрезентируемой ей генеральной совокупности.* Нельзя забывать, что минимальное статистически значимое значение коэффициента корреляции (на данном уровне значимости) постоянно убывает по мере увеличения объема выборки (n), т.е. по мере возрастания числа пар значений сравниваемых переменных, в конечном счете (т.е. при очень больших n) приближаясь к нулю. Уже при $n = 25$ статистически значимым на уровне $\alpha = 0,05$ окажется такое сравнительно низкое значение как 0,4,**, которому соответствует весьма незначительная степень совпадения переменных.***

* Конкретно при исследованиях валидности это означает, что с вероятностью $(1 - \alpha)$, т.е. по меньшей мере 95 %, между результатами теста и критерия существует некоторое совпадение сверх случайного (т.е. 50-процентного) не только в проведенном эксперименте, но и во всех аналогичных с ним экспериментах.

— ** Имеется в виду коэффициент линейной корреляции (r).

*** Безынтересно отметить, что при $n = 25$ и $r = 0,4$ r в генеральной совокупности с вероятностью 95 % находится между 0 и 0,68. Это означает, что хотя между переменными с вероятностью 95 % существует некоторая связь, одновременно следует признать, что с той же вероятностью ее "сила" не превышает 0,68. В имеющихся исследованиях валидности теста восстановления верхняя граница значения коэффициента корреляции, как правило, не упоминается.

Следует подчеркнуть, что не существует никакого "внутристатистического" критерия, который позволял бы определить "достаточно высокое" значение коэффициента корреляции. Является ли то или иное значение "высоким", "низким" или "средним", зависит ... от того, как контролируемые переменные были связаны в прошлом, как намереваются использовать (подчеркнуто нами - К.С.) связь между этими переменными и т.д."^к (Glass G.V., Stanley J.C., 1970, p. 118).

В данной связи уместно отметить, что совпадение между результатами тестов, предназначенных для измерения различных знаний и умений на иностранном языке (например, грамматических и лексических знаний и умений), обычно характеризуется значениями коэффициента линейной корреляции, колебавшимися около 0,7 (см., напр.: Darnell D.K., 1970, p. 40, Oller J.W. Jr., 1974, p. 171, 173, Stubbs J.B., Tucker G.R., 1974, p. 242, Krzyżanowski H., 1976, p. 34 и мн. др.).

Возможны две различные интерпретации этого обстоятельства:

I. Согласно первой интерпретации, 0,7 представляет собой достаточно высокое значение r . Из этого следует, что, к примеру, грамматический тест достаточно правильно измеряет лексические знания и умения, и наоборот. В итоге, "коль скоро тест имеет общую валидность как языковой тест... его надежность становится намного более существенной, чем специфическая валидность его содержания (т.е. то, является ли он тестом словаря или грамматики, и т.д.)"^л (Krzyżanowski H., 1976, p. 35).

^к " "high", "low" or "moderate" depends upon ... how the two variables correlated have been related in the past, what use one intends to make of the relationship between the variables, etc."

^л "... once a test has the general validity of a language test...its reliability becomes much more important than its specific content validity (that of being a vocabulary test, a grammar test, etc.)". Правда, Г.Кржижановский здесь имеет в виду различные компоненты одного и того же вида речевой деятельности ("language skill"), т.е. чтения или говорения и т.д. Однако значение $r = 0,7$ характеризует и совпадение между результатами тестов, оперирующих в рамках различных видов речевой деятельности. Так, в указанном сочинении Дж. Оллера и Д.К. Дарнелла r между результатами тестов, предназначенных для измерения понимания при чтении и аудировании, составляет 0,65, 0,68 и даже 0,84.

2. Согласно второй интерпретации, значение 0,7 коэффициента линейной корреляции является "слишком низким для прогнозов и интерпретаций на основе индивидуальных баллов" (Lado R., 1961, p. 84). Иными словами, результаты измерений, правильность которых характеризуется значением $r = 0,7$, отражают объекты измерения лишь в некотором приближении, которое не является достаточным для получения справедливых конечных индивидуальных оценок испытуемых (например, учащихся, абитуриентов и т.д.).

Нетрудно убедиться, что при принятии первой из приведенных интерпретаций оспаривается необходимость соответствия форм и приемов контроля тому виду речевой деятельности, который проверяется, и вообще отдельного измерения различных аспектов владения иностранным языком, что явно противоречит требованию всесторонности контроля (см.: Сорокин Н.А., 1974, с. 207).^{§§} Поэтому, на наш взгляд, следует придерживаться второй интерпретации и считать измерения достаточно правильными только в тех случаях, в которых корреляция значительно превышает 0,7, предпочтительно достигая значения 0,9 и более.

Наконец, необходимо добавить, что коэффициент ранговой корреляции (ρ) представляет собой r между порядковыми номерами пар значений сравниваемых переменных (Glas G.V., Stanley J.C., 1970, p. 175). Следовательно, вычисление ρ вместо r означает потерю информации. В частности, ρ может иметь значение 1 при частичной неправильности измерений, если только последняя не влияет на порядок следования результатов. Таким образом, ρ представляет собой менее точный показатель валидности, чем r .

Суммируем изложенное. В настоящее время существует значительное количество экспериментальных данных о валидности теста восстановления. Любое описание эксперимента, проверяющего валидность теста, должно включать три компонента: 1) описание существенных признаков условий применения теста (У); 2) описание критерия валидности и 3) оценку

§ " ... too low for predictions and interpretations based on individual scores".

§§ Отметим также, что при принятии первой интерпретации может быть оспорена даже необходимость отдельной оценки учащихся по различным учебным предметам. Например, Р.Сельг, исследовавшая 160 учеников 9-х классов школ Эстонской ССР, получила корреляцию $r = 0,83$ между их оценкой по немецкому языку и средней оценкой успеваемости по всем предметам (Seig E., 1979, p. 45).

валидности. Описания экспериментов, проверяющих валидность теста восстановления, обычно содержат более чем одну формулировку У, причем отсутствует эксплицитное выделение его существенных признаков. В дальнейшем мы будем во всех случаях придерживаться наиболее обобщенной из авторских формулировок У. Критерий валидности - это тот достоверный метод, с помощью которого устанавливается наличие или отсутствие О (т.е. объекта измерения, в отношении которого оценивается валидность теста). Оценкой валидности может служить любой показатель совпадения между результатами измерений, полученными с помощью оцениваемого теста, с одной стороны, и критерия, с другой. В экспериментальных исследованиях теста восстановления, как правило, устанавливается конкурентная валидность. Распространенная практика, согласно которой значение коэффициента корреляции считается достаточно высоким (т.е. выражающим достаточную правильность измерений, проведенных с помощью оцениваемого теста), если оно является статистически значимым, не представляется оправданной. Минимальное достаточно высокое значение коэффициента может быть установлено только исходя из той цели, в которой в будущем намереваются использовать результаты измерений с помощью оцениваемого теста. Совпадения между результатами тестов, предназначенных для измерения различных аспектов владения иностранным языком, обычно характеризуются значениями коэффициента линейной корреляции, колеблющимися около 0,7. Интерпретация этого значения как достаточно высокого для того, чтобы оцениваемый тест мог быть использован в качестве средства справедливой индивидуальной оценки испытуемых, поэтому оспаривает требование всесторонности контроля в учебном процессе.

Литература

- Allen J.P.B., Davis A. (eds.). *Testing and Experimenting Methods.* - Oxford University Press, 1978.
- Anderson J. *Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Testing.* - University of Queensland Press, 1976.
- Corder S. Pit. *Introducing Applied Linguistics.* - Penguin Books, 1973.
- Darnell D.K. *Clozentropy: A Procedure for Testing English Language Proficiency of Foreign Students.* - Speech Monographs, 1970, vol. XXXVII, pp. 36-46.

- Glass G.V., Stanly J.C. Statistical Methods in Education and Psychology. - Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- Krzyżanowski H. Cloze Tests as Indicators of General Language Proficiency. 2 Studia Anglica Posnaniensa, 1976, vol. VII, pp. 29-43.
- Oller J.W.Jr. Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use. - Foreign Language Annals, 1974, vol. VII, pp. 443-452.
- Selg R. Assotsiatsioonitesti saksa keele oskuse kontrollivahendina. - Rmt.: I. Unt, J. Sõerd (toim.). Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tallinn, 1979.
- Stubbs J.B., Tucker G.R. The Cloze Test as a Measure of English Proficiency. - Modern Language Journal, vol. LVIII, pp. 239-241.
- Сорокин Н.А. Дидактика. М., 1974.

ON THE PROBLEM OF THE VALIDITY OF CLOZE TESTS (IV)

K. Soomere

S u m m a r y

The article, the fourth in the series devoted to the problem of cloze test validity, deals with the methodology of validity experiments. The invariant structure obligatory to all descriptions of validity experiments is presented, together with an analysis of its realizations in concrete descriptions. Special attention is paid to the question of interpreting correlation coefficients. In particular, it is pointed out that values around 0.7 of r as an index of concurrent validity are not high enough to warrant the use of a test as a means of individual assessment and cannot, therefore, be regarded as sufficient proof of validity in the strict sense of the term.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА MAY (MIGHT) В НАУЧНОЙ ПРОЗЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Э. Тейхман

Московский государственный университет

Вопросы, связанные с семантикой, функциями и употреблением модальных глаголов в современном английском языке, рассматривались и разрабатывались многими советскими и зарубежными лингвистами как в специальных исследованиях (Антипина Н.А., Галинская М.М., Долгополова З.К., Дренясова Т.Н., Конюс Е.А., Любкин В.В., Тейхман Э.А., Хлебникова М.Б., Lebrun I., Palmer F. R., Twaddell W. F., Wilds H.O., Wood F. T. и др.), так и в многочисленных учебных пособиях и грамматиках английского языка (Бархударов Л. С. и Штелинг Д.А., Вайсбейн И.М. и Тураева З.Я., Гордон Е.М. и Крылова И.П., Качалова К.Н. и Израилевич Е.Е., Натанзон Е.А., Фролова Т.В., Ganeshina M. and Vasiljevskaya N. и др.).

Материалом, на основании которого устанавливались значения и употребление модальных глаголов, послужили в них тексты, принадлежащие главным образом к разговорному стилю, широко используемому в художественной литературе. Однако в очень немногих работах рассматриваются средства выражения модальных значений в английском языке научной прозы. "Между тем, — отмечает Е.А. Зверева, — любые единицы языка не могут не испытывать на себе влияния функционального стиля, в котором они употребляются, так как функциональный стиль привносит в значения языковых единиц иные оттенки, соответствующие коммуникативному заданию данного стиля, или лишает их оттенков, свойственных им в каком-либо другом функциональном стиле, а также влияет на частоту употребления тех или иных языковых форм" (Зверева Е.А., 1983, с. 7).

Научное изложение, как известно, имеет своей основной целью воздействие на ум, а не на чувства читателя, оно рассчитано не на эмоционально-чувственное, а прежде всего на логическое восприятие. Стиль научной прозы стремится к максимальной объективности изложения. В связи с этим широкое распространение получает мысль о том, что стиль научной про-

вы тяготеет к речевым средствам, лишенным эмоциональной нагрузки.

Однако уже поверхностное знакомство с литературой такой гуманитарной дисциплины как экономическая проза позволяет обнаружить проникновение в нее самых разнообразных эмоциональных элементов.

Наличие эмоциональной оценки в научных трудах объясняется рядом причин, среди которых основной следует считать научную полемику. Помимо этого, и индивидуальная установка пишущего, его подход к своему высказыванию могут объяснить возникновение эмоциональной оценочности в научной литературе.

Особое внимание привлекают стилистические возможности глагольных категорий, и особенно глаголов с модальным значением.

Экспрессивность глагольной лексики в английской научной литературе объясняется непосредственным использованием глаголов, имеющих экспрессивно-оценочный характер. "Понятно, — отмечает И.В. Арнольд, — что модальные значения особенно важны для стилистики уже потому, что передают отношение говорящего к сообщаемому: усиленное утверждение, вопрос, сомнение, отрицание, желательность, долженствование и т.д." (Арнольд И.В., 1981, с. 154). Естественно, что модальные глаголы, и среди них *may* (might) как один из наиболее употребительных,¹ заслуживают при толковании пристального внимания.

Изучение модальных глаголов, в том числе *may* (might), представляет определенные трудности, возникающие из-за особенностей семантики этих глаголов, обусловленных выражаемыми ими модальными характеристиками. Трудности вызываются также при переводе и употреблении отсутствием четких критериев разграничения их основного и обобщенного лексического значений. Поэтому в настоящей статье предпринята попытка уточнить некоторые особенности значений и употребления глагола *may* (might) на материале специальной литературы экономической науки.

¹ На 628 страницах текстов экономической прозы частотность употребления модальных глаголов *can* (could) и *may* (might), имеющих сходные значения в выражении возможности и предположения, распределялась следующим образом: *can* (could) в 499 случаях употребления, *may* (might) в 203 случаях.

При выполнении в предложении синтаксической функции первого члена модального составного сказуемого модальные глаголы могут функционировать по-разному в связи с коммуникативной направленностью выражаемого ими отношения, что сказывается на различии в передаваемых ими значениях.

При выполнении основной, первичной функции глагол *may* (*might*) выражает модальное отношение субъекта действия к действию, т.е. значения возможности (невозможности) осуществления того или другого действия: *The foreign government policies in investments are of substantial importance; the government may limit certain types of investments to foreign firms* (Пособие, с. 50); *Consequently there is always a possibility that the total of continuous changes may not balance out* (Цаголова ..., с. 91); *There was real danger that the American people might turn to some other system* (Perlo, 14.9).

Сочетанию глагола *may* в этом значении с инфинитивом в русском языке соответствуют формы настоящего времени глагола "мочь" ("могу", "может", "могут" и т.д.) с инфинитивом.

Употребление формы *might* как формы прошедшего времени может определяться правилом согласования времен или, реже, в придаточных предложениях цели, просто контекстом прошедшего времени. При употреблении по согласованию времен форма *might* имеет те же оттенки значения, что и форма *may*, т.е. выражение допускаемой возможности совершения действия, которое может осуществиться в настоящем или будущем, но может и не осуществиться.

Форме *might* при употреблении по согласованию времен соответствует в русском языке глагол "мочь" также в форме настоящего времени ("могу", "может", "могут" и т.д.).

Специфика этого вида модальности, выражаемой глаголом *may* (*might*) состоит, во-первых, в том, что этот вид не дает модальной характеристики всего предложения, а лишь модальную характеристику отношений внутри предложения. Во-вторых, данная модальная характеристика представляет действие как еще не совершившееся, но возможность совершения которого не исключена.

Широта и отвлеченность лексического значения глагола *may* (*might*) служит предпосылкой того, что во вторичной его функции он теряет свое исконное лексическое значение и начинает выражать весьма обобщенное значение предположения с различной степенью вероятности.

Характерной особенностью экономической прозы является широкое использование в ней глагола *may* (*might*) именно во вторичной функции в значении предположения.¹

Сочетание глагола *may* с *Indefinite Infinitive* означает, что возможное действие относится к настоящему или будущему времени. Составному модальному сказуемому с глаголом *may* в этом значении соответствует в русском языке простое или составное (немодальное) сказуемое с глаголом в настоящем или будущем времени, причем этому сказуемому предшествуют модальные слова "может быть" или "возможно": *Western Europe's welfare system may prevent absolute penury, but they can do nothing to heal the psychological wounds of prolonged unemployment* (Пособие, с. 52); *Devaluation may bring about a temporary gain in price competitiveness* (Пособие, с. 90). *They argue that rapid technological progress may co-exist with a chronic shortage of investment outlets, ...* (Царолова ..., с. 82); *Again, concerning the rate of interest, although the rate may not, in the short run, affect the rate of planned savings, in the longer run the effect may be quite considerable* (Царолова..., с. 89); *The demand may come from a tiny section of very rich people* (Burns, 78.23); *They may be expressed in somewhat simpler language* (Perlo, 57.9).

Сочетание глагола *may* с *Perfect Infinitive* означает, что предположение о возможности совершения какого-либо действия (или состояния) относится к прошедшему времени. Составному модальному сказуемому с глаголом *may* соответствует в русском языке простое или составное (немодальное) сказуемое с глаголом в прошедшем времени, причем этому сказуемому предшествуют модальные слова "может быть" или "возможно": *A further factor may have been the unwillingness of the majority to be nonconformist or out of fashion* (Царолова ..., с. 97); *From Burn's words it is clear that... there may well have been a continuing rise in the full rate of profit, expressed as the percentage of total surplus value to total capital* (Perlo, 61.33).

Необходимо отметить, что в случае употребления слова *well* до инфинитива после глагола *may*, как это имело место в приведенном выше примере, оно выступает в значении уве-

¹ Из общего числа употреблений глагола *may* (*might*) в привлеченных к анализу текстах (203) значение предположения представлено в 175 случаях употребления.

ренного предположения: "Вполне возможно, что...". Например, два предложения *It may be well...* и *It may well be ...* на первый взгляд почти идентичны, однако они имеют совершенно разные значения, что определяется местом слова *well* в предложении. В первом случае следует перевести "Может быть хорошо...", а во втором — "Вполне возможно, что...".

В экономической прозе часто встречаются конструкции, в которых слово *well* занимает место после глагола *may* (*might*): *A reduction in the cost of certain consumption or investment goods may well stimulate demand for them, and for consumption and investment as a whole* (Цаголова, с. 76); *It may well be that they will carry through this industrialization largely in the form of State-owned enterprises...* (Burns, 122.16); *This might well be taken as a danger sign...* (Perlo, 47.12); *there may well have been a continuing rise in the full rate of profit...* (Perlo, 61.33).

Форма *might* (в грамматической форме сослагательного наклонения) имеет два различных оттенка значения предположения: 1. Предположение о возможности действия, в осуществлении которого говорящий не уверен, но которое не противоречит действительности. 2. Предположение о возможности действия, осуществление которого заведомо невозможно.

1. Сочетание формы *might* с *Indefinite Infinitive* означает, что предполагаемое действие (или состояние) одновременно высказыванию предположения и обычно относится к настоящему времени. Составному модальному сказуемому с формой *might* соответствует в русском языке составное сказуемое с глаголом "мочь" в форме сослагательного наклонения — "мог бы", "могла бы", "могли бы": *On the other hand, the Federal Reserve Board can curtail the commercial banks' lending possibilities by selling bonds to them, thereby absorbing funds they might otherwise lend* (Пособие, с. 78); *But it is clearly possible that consumption and investment might be affected more directly by a reduction in wages* (Цаголова..., с. 76); *The socially necessary labor-time, say in Britain, to produce one yard of cloth with machinery might be only one-tenth or one-twentieth of the time taken to produce one yard of cloth on a hand loom* (Burns, 49.13); *There might be moderate recessions, but no "depressions" or "panics" were anticipated* (Perlo, 7.15).

Сочетание формы *might* с *Perfect Infinitive* означает,

что предполагаемое действие (или состояние) относится к прошедшему времени. Составному модальному сказуемому с формой *might* соответствует в русском языке также составное сказуемое с глаголом "мочь" в форме сослагательного наклонения - "мог бы", "могла бы", "могли бы": It was essential, then, to examine the possible ideological reasons why underconsumption theories might have been ignored by the mainstream of Western economic thought (Цаголова..., с. 4).

2. Сочетание формы *might* с Perfect Infinitive в значении предполагаемого действия, осуществление которого заведомо невозможно, относится к прошедшему времени. Составному модальному сказуемому с *might* в этом значении соответствует в русском языке составное сказуемое с глаголом "мочь" в форме сослагательного наклонения - "мог бы", "могла бы", "могли бы": Had not Tories denationalised road transport, there might have been a co-ordinated national transport system (Пособие, с. 178); Throughout the past 20 years, 1951-1970, business spending for plant and equipment has been almost continuously less than direct military expenditures, of which a substantial proportion might well have been spent for investment purposes (Perlo, 170.26).

В приведенных выше примерах глагол *may (might)* выражает не столько отношение лица - подлежащего к действию, сколько общую предположительность всего высказывания.

В разграничении употребления глагола *may (might)* в основном и обобщенном лексическом значениях главным критерием является контекст. Во многих случаях, однако, можно выделить и формально-грамматический признак обобщенного модального значения - наличие местоимения *it* в безличных предложениях, широко используемых в экономической прозе. Наряду с безличным местоимением *it* в качестве подлежащего часто используется и неопределенно-личное местоимение *one*. Глагол *may (might)* в подобных синтаксических построениях - в безличных и неопределенно-личных предложениях - подвергается процессу десемантизации из-за семантической опустошенности подлежащего.

При употреблении в безличных предложениях глаголу *may* соответствует в русском языке безлично-предикативная форма "можно": A fourth part, it may perhaps be thought, is necessary for replacing the stock of the farmer, or for compensating the wear and tear of his labouring cattle, and other instruments of husbandry (Цаголова ..., с. 30); She

may, of course, be more or less optimistic or pessimistic concerning such favourable direct influences (Цаголова..., с. 76); One may agree with Burck that the "normal, healthy" way to restore the profits and prosperity of the capitalist class is at the expense of working class and working people generally (Perlo, 63.29); One may say that these secondary sectors of the economy are in large measure the economic expressions of debt creation (Perlo, 69.28).

Форме might в безличных предложениях соответствует в русском языке форма сослагательного наклонения глагола "мочь" - "можно было бы"; It might be thought that... (Пособие, с. 167); It might be expected that automation would lead to a reduced demand for labour unless total production were raised correspondingly with productivity (Пособие, с. 184); One might get the idea from this that in fact under-consumption theories are only conceivable as theories of capitalist crises ... (Цаголова..., с. 8); One might say that these arrangements represented the most far-reaching expression of state-monopoly capitalism up to that time (Perlo, 174.27).

Следует отметить, что в целях большего обобщения в научном стиле заметное предпочтение отдается пассиву, где не обязательно указывается деятель: As I have defined it, it might rather be described as a thesis about the nature of a capitalist economy ... (Цаголова..., с. 7); This might perhaps be explained by their proneness to elementary mistakes... (Цаголова..., с. 4); This postulate is compatible with what may be called "frictional" unemployment (Цаголова..., с. 65).

Предпринятый анализ глагола may (might) показал, что общее нивелирование стилевой манеры научных работ не исключает черт творческой индивидуальности, в частности, в сфере использования глагола may (might), и что "художественное и научное мышление как два способа познания действительности имеют единую, однородную направленность; они находятся в органической взаимосвязи, границы между ними не абсолютны" (Разинкина Н.М., 1972, с. 37). Об этом свидетельствует употребление в экономической прозе тех или иных устойчивых выражений с глаголом may (set-phrases), характерных, как правило, для художественной литературы: might just as well ("с

таким же успехом можно"), as the case may (night) be ("в зависимости от обстоятельств"), be this as it may ("будь что будет"). Например: This results largely from the termination of big government foreign aid exports in the immediate post-war years, which night just as well be classified as government expenditures (Perlo, 36.31); Coordination consists in ..., as the case may be, announcing the decision or saying it as information for a yet further decision by a yet higher committee (Цаголова..., с. 127); And failing to have apparent success in a reasonable time, government administrators add more fuel to the stimulating fires or put more pressure on the restraining brakes, as the case may be (Perlo, 153.9); Be this as it may, one fact is clear (Цаголова..., с. 89).

Итак, анализ модального глагола may (night) в современном английском языке на материале экономической прозы позволяет сделать следующие выводы:

- Характерной особенностью английских экономических текстов является то, что их язык, как правило, эмоционально экспрессивен. По стилю они занимают как бы промежуточное положение между научной прозой и публицистикой.

- Для более глубокого понимания особенностей семантики глагола may (night) следует больше внимания уделять раскрытию передаваемых им модальных характеристик.

- Хотя русская экономическая проза менее эмоциональна и язык ее близок к языку научной прозы, тем не менее при переводе с английского на русский необходимо по возможности сохранять стилистическую окраску конструкций с глаголом may (night).

- Следует помнить, что значение неуверенного предположения вытекает из грамматической формы might сослагательного наклонения. Формы же инфинитива смыслового глагола переводят предположение о возможности совершения какого-либо действия (или состояния) либо в план настоящего или будущего (Indefinite Infinitive), либо в план прошедшего времени (Perfect Infinitive).

Литература

Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка.
Л.: Просвещение, 1981.

Зверева Е.А. Научная речь и модальность. - Л.: Наука, 1983.

Разинкина Н.М. Стилистика английской научной речи. - М.: Наука, 1972.

Литературные источники

Учебное пособие по английскому языку для студентов-экономистов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984, ч. 2.

Цаголова Р.С., Медвинская В.Д., Рожкова Г.И. Английский язык для экономистов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Burns E. An Introduction to Marxism. - New York: International Publishers, 1975.

Perlo V. The Unstable Economy: Booms and Recessions in the U.S. since 1945. - New York: International Publishers, 1974.

ON SOME SPECIFIC USAGES OF THE MODAL MAY/MIGHT IN SCIENTIFIC PROSE IN CONTEMPORARY ENGLISH

E. Teichmann

S u m m a r y

The article deals with some peculiarities in the usage of the modal may/might/ in the literature of economics. The frequent use of emotionally coloured words and expressions in this variety of scientific prose brings it closer to the literature of a publicistic style. The results of the analysis carried out make it possible to offer some recommendations for teaching purposes.

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ
КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЛИНГВОННОМ КАБИНЕТЕ

Н. Т о о т а

Тартуский государственный университет

Долгое время язык изучался как предмет сам по себе, а не как средство общения, вспомогательное звено общения в науке, искусстве и т.д. Мы изучали факты о языке, его грамматическую и лексическую структуру, но не умели пользоваться языком.

В настоящее время почти все методисты считают, что конечная цель изучения иностранного языка — это коммуникативная компетенция, которая, по словам Х.Г. Уиддоусона (1981, с. 67), состоит из четырех элементов: понимание, говорение, чтение, письмо. Но вообще методисты пока не имеют единого понимания коммуникативной компетенции.

В связи с возникновением новых взглядов на обучение иностранным языкам в 50-е и 60-е годы произошел сдвиг и в методике обучения иностранным языкам, сдвиг в сторону обучения устной речи. Одним из стимулов в этом процессе можно считать технический прогресс. Появились лингвонные кабинеты / лаборатории. Вначале было много сторонников и противников лингвистических кабинетов. Несмотря на ожесточенную полемику среди ученых, лингвонные кабинеты продолжали внедрять в учебный процесс. Специалисты в области методики обучения иностранным языкам начали разрабатывать приемы и способы организации работы в лингвонных кабинетах. В общем в развитии этого процесса можно проследить два направления: американские ученые видели целесообразность использования кабинетов (лабораторий) для самостоятельной внеаудиторной работы, а в европейских странах, особенно во Франции, предпочитали их использование во время классных занятий под непосредственным контролем преподавателя (см.: Букарева М.М., 1985, с. 85).

В настоящее время, когда особенно подчеркивается коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, работа в лингвонных кабинетах имеет особое значение. Лингвонный ка-

бинет позволяет использовать время учащегося экономнее и рациональнее, особенно во время аудиторных занятий.

Советская методика утверждает, что только разумное сочетание классной и внеклассной работы приносит должные результаты. Как самостоятельная работа во внеаудиторное время, так и аудиторная работа в лингафонном кабинете имеют свое специфическое значение. Внеаудиторная работа в лингафонном кабинете помогает осуществлять индивидуализацию обучения учащегося с учетом уровня его речевых умений, а также личного темпа работы, дает ему возможность повторить изучаемое.

Аудиторная работа позволяет работать по двум-трем программам, проводить контроль за тренировочной деятельностью отдельных учащихся, подключаясь к ним поочередно, не нарушая работу остальных.

При разработке языкового материала для лингафонного кабинета надо учитывать очень многие факторы:

- 1) возраст учащихся,
- 2) уровень знания иностранного языка учащихся,
- 3) цель,
- 4) социально-профессиональную классификацию (см.:

Трим Л.М., 1980, с. 68).

Возраст учащихся определяет содержание текстов, их сюжетную сложность и даже объем текстов и упражнений, а уровень знания иностранного языка - лексическую и грамматическую сложность материала, а также виды упражнений, их сложность. Цель ставится перед каждым учащимся: для чего он изучает иностранный язык - для чтения и понимания, для говорения или для писания на иностранном языке и т. д. Социально-профессиональная классификация подсказывает, какая лексика нужна, что является примарным - понимание, говорение или чтение. Например, ученому-медику нужна в основном специфическая медицинская лексика, а также минимальные разговорные навыки, нужно умение чтения текстов по специальности, умение изъясняться по своей специальности, умение писать статьи на иностранном языке, в то время как администратору гостиницы нужен лишь практический разговорный язык, чтобы общаться с приезжими.

В настоящее время довольно-таки много сделано в этом направлении, особенно в области словарей по разным темам, но многое остается пока несделанным для более ускоренного усвоения иностранного языка.

Со временем изменились методические требования к упражнениям в лингафонных кабинетах. Возник вопрос о повышении эффективности самостоятельных внеаудиторных занятий. Х.Г. Уиддоусон (1981, с. 67) говорит, что мы должны четко отделять лингвистический опыт от коммуникативного умения и в соответствии с этим строить свои упражнения: в первую очередь упражнения для развития лингвистического опыта (в основном грамматические, но базирующиеся на коммуникативной грамматике), а затем упражнения для развития коммуникативных умений (в основном аудиторные).

Поставлена общая задача: говорить без грамматических ошибок, говорить так, чтобы произношение, интонация и ритм соответствовали произношению, интонации и ритму носителей языка. Эта проблема является сейчас спорной: в какой мере мы должны правильно говорить на иностранном языке. Многие методисты за рубежом считают, что критерием правильности является то, как наша иностранная речь воспринимается носителем языка. Если носитель языка понимает иностранца с его языковыми неточностями, то цель достигнута. Сейчас методисты и лингвисты пытаются отработать те минимальные критерии в произношении, интонации и грамматике, которые нужны для понимания друг друга.

Следующим спорным вопросом является графическая опора. Э.М. Стэк (1966, с. 147) считает, что на начальном этапе зрительной опоры не должно быть, так как в жизни общение происходит со слуха, и чем быстрее обучающийся отвыкает от письменной формы, тем быстрее он научится понимать и говорить. Он приходит к письму лишь после того, как устный материал усвоен. Однако советские методисты считают, что использование вербальных, графических и изобразительных опор облегчает смысловое восприятие на слух, разгружает оперативную память и активизирует и повышает мотивацию учения. Автор данной статьи полагает, что все зависит от материала и возраста учащегося. В младшем возрасте следует больше опираться на графические и изобразительные материалы. Взрослые учащиеся могут работать в лингафонном кабинете без всяких письменных опор, если материал не насыщен незнакомой лексикой и сложными грамматическими явлениями и если упражнение специально не построено на рисунки и т.п.

Материал для работы в лингафонном кабинете должен быть аутентичным, и ни в коем случае не скучным и монотонным.

Тексты для прослушивания должны быть уместными, т.е.

связанными с самой жизнью - беседы, лекции и т.д. на различные темы. Тексты записываются на магнитную пленку разными голосами - мужскими, женскими, детскими, с разными акцентами. Задания должны соответствовать тексту и быть связанными с жизненными потребностями.

Сейчас рекомендуются совершенно аутентичные тексты, т.е. такие беседы, диалоги, в которых имеется естественный звуковой или шумовой фон, где записаны разные нелингвистические звуки, произносимые говорящим (удлинение звуков в отдельных словах, капель, икота, мм..., ээ..., гм-гм и пр.). Нужно стремиться к тому, чтобы текст соответствовал уровню владения иностранным языком.

Задания, выполняемые учащимися, должны быть ясны, учащийся должен понимать, с какой целью он выполняет эти задания. Тексты следует подбирать так, чтобы на их базе можно было проводить ролевые игры (см.: Хейс А., 1980, с. 19-21).

В настоящее время обучение иностранному языку продолжает приобретать все большую коммуникативно-функциональную направленность. Используются двухфазовые упражнения (вместо четырех- и трехфазовых), когда подсказка для ответа дана в самом образце и двоякого толкования ответа быть не может. Такая организация упражнений приближает учение к реальным условиям общения.

Большое внимание в советской методике уделяется упражнениям, из которых учащиеся получают интересные сведения лингвистического, страноведческого, литературного и бытового характера.

В последние годы в Англии издано много учебников английского языка для иностранцев (L. Jones, *Functions of English*, 1981; J. Allsop, *Cambridge First Certificate*, 1980; D. Bricks et al., *A Case for English*, 1981; J. Hill, M. Lewis, *Flexicourse*, 1982 и др.), которые построены на работе в лингафонном кабинете и сочетают аудиторную и внеаудиторную формы работы. Часть лингафонного материала имеет опору графического характера, часть нет. Учебники в основном состоят из диалогов на самые бытовые или же на глобальные темы (помощь голодающим Африки и Среднего Востока, борьба женщин за равные права с мужчинами, охрана природы и др.). Упражнения направлены на выработку умений и навыков говорения, проблемные упражнения требуют творческого подхода. Почти все они направлены на развитие коммуникативной компетенции.

Большое внимание уделяется ролевым играм. Многие авторы рекомендуют проводить их с самого начала обучения, так как в противном случае от игр не удастся добиться желаемых практических результатов из-за "барьера", возникающего в этой непривычной форме общения на продвинутых этапах. Н.М. Гез (1985, с. 21) считает, что ролевые игры обладают одним довольно-таки значительным недостатком: увлечение функцией языковых явлений за счет формы привело к огромному количеству ошибок в общении на иностранном языке. Вот здесь и следует выяснить, какие ошибки допустимы, какие нет. Все зависит от цели изучения иностранного языка. Если мы имеем в виду филолога, то, конечно, любые ошибки недопустимы. Мы предполагаем, что он/она будет учителем иностранного языка, и в таком случае ошибки недопустимы. Но если учащемуся нужен иностранный язык как средство общения, то некоторые погрешности допустимы, если они не искажают смысла высказывания. В конце 70-х и начале 80-х годов в процессе самостоятельной и групповой работы учащихся в лингвистических кабинетах начинает использоваться новый вид - видеокассеты. Это очень эффективный способ организации самостоятельных и аудиторных занятий, повышающий мотивацию учения. С видеокассетами легко обращаться, они очень удобны. На видеопленки снимаются различные ситуации, истории. Индивидуально можно проработать лексику и грамматику при помощи соответствующих упражнений (в основном двухфазовых), коротких диалогов. В аудитории же можно обсудить персонажи, дать характеристику каждому действующему лицу, обсудить всю ситуацию, объяснить причины поведения (лингвистического и нелингвистического) одного или другого действующего лица. Видеопленку можно остановить в любой момент, можно замедлить действие, тут же повторить его деталь. Все это дает очень многое для обсуждения в аудитории и в то же время для изучения коммуникативной компетенции языка. Видеокассеты представляют хорошие возможности для групповой аудиторной работы, особенно для ролевых игр.

В заключение хочется сказать, что лингафонные кабинеты - это источник для разработки новых способов и приемов обучения иностранным языкам, источник повышения мотивации учения и достижения более высокого уровня профессионального мастерства. Но тут же нужно упомянуть, что у нас нет хорошо разработанных учебных пособий для всесторонней работы в лингафонном кабинете. Кое-что имеется для начального этапа

обучения, разработаны упражнения, в которых нет почти ничего заслуживающего внимания для продвинутого уровня обучения иностранным языкам.

Литература

- Букарева М.М. К вопросу организации самостоятельной работы в лаборатории с помощью ТСО. - Ин. яз. в шк., 1985, № 3.
- Гез Н.М. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. - Ин. яз. в шк., 1985, № 2.
- Brumfit C.J., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press, 1981.
- Hayes A. Language Laboratory Management. A Handbook for Teachers. - London: British Council, 1980.
- Stack E.M. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. - New York: Oxford University Press, 1966.
- Brin L.J., Richterich R., Van Ek, J.A., Wilkins D.A. Systems Development Adult Language Learning. Oxford, 1980.
- Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. Reprint. Oxford: University Press, 1981.

ON COMMUNICATIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN LANGUAGE LABORATORIES

N. Toots

S u m m a r y

The article discusses the development of language laboratories and foreign language teaching in them. In the 50s and 60s there were many linguists who were against the language laboratories. But in spite of that and due to the development of communicative language teaching language laboratories gained ground and by now we may speak about two different approaches to the work in the language laboratories: (1) individual and out-of-class and (2) classroom work done under the supervision of the teacher. In order to obtain good results in foreign language teaching both the individual and classroom work should be wisely combined. It is very important to use most effective exercises for developing communicative

competence. In the 80s a new type of communicative exercises has appeared: videocassettes, which are predicted a promising future.

THE ROLE OF TRANSLATION IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS

L. Hone

Tartu State University

In recent years the teaching of ESL has mostly concentrated on communicative effectiveness. This approach, which in many foreign countries was originally adopted to meet the urgent practical needs of a certain category of learners, has also been gaining increasing support in the Soviet Union, if not in deeds, at least in words.

Of course, the idea of developing in one's students speaking skills that would enable them to communicate with native speakers in natural foreign language situations must be very tempting to every teacher. However, in this country the advocates of communicative teaching more often than not forget to ask themselves whether there actually exist the necessary conditions for this kind of teaching.

Quoting T. Varadi, Frances Gorbet points out the conditions under which perfect communication occurs with L2 speakers. This happens "when:

- (a) The learner is able to express his intended meaning.
- (b) Not only does he manage to communicate what he wants to say, but he manages to say it in an appropriate way.
- (c) His statements are well formed." (Gorbet, F., 1979, p. 26).

The above criteria prove that perfect communication presupposes a fairly good command of the language on the part of the speaker. This requires not only the ready use of a certain amount of vocabulary, but also an active command of the necessary grammatical constructions, to say nothing of phonetic and listening skills. In the case of gifted learners the two latter skills may be assumed to be acquired in the course of oral communication practice in class. For students to achieve such a good mastery of the

language, a fairly comprehensive syllabus and a sufficient number of foreign language lessons are indispensable. This, unfortunately, is not the case either in the general education schools of this republic or in the non-linguistic departments of higher educational establishments where foreign language is taught as a general subject. Of course, in classroom conditions it is possible to practise communication by using a strictly limited vocabulary and a small stock of grammatical constructions. But such practice gives both the teacher and the learner an illusory picture of the students' actual linguistic competence. In a real life situation when the learner happens to come into contact with somebody who does not know which words and constructions he has assimilated, he may be at a total loss hearing language that he has not practised.

We should do well to remember that communicative teaching was first introduced in Great Britain to help immigrants to cope with their primary needs such as understanding the orders and safety regulations at work, renting flats, doing their shopping, etc. Many of those people had had but little schooling and in the crash courses arranged for them the main attention was focussed on equipping them with an elementary speaking skill covering a few narrow topic areas. In pursuing such purely practical aims the need for linguistic accuracy is often entirely overlooked. And then, we should not forget that these people live and work in an English atmosphere, hearing the language spoken around them a great deal of the time. In such conditions they have every opportunity to improve their own command of the language from day to day.

By now the initial great enthusiasm for communicative teaching has given way to somewhat more sober attitudes. Some critical remarks have already been made in defence of linguistic correctness. Jane McLaughlin even points out that this is also of practical importance to the learners: "Employers are all too ready to discriminate on the grounds of what they regard as 'bad' grammar and pronunciation." She stresses that "while language variation must be respected by ESL teachers as an indication of culture and ethnicity, students must have, if they wish it, access to a version of the language which at least cannot be cited as a reason

for excluding them from the opportunities they seek." (McLaughlin, J., 1985, p. 93).

If specialists even in English-speaking countries are becoming aware that teaching only the communicative skill is by no means sufficient, the more important is it here in the Soviet Union to help our school and university students to acquire a correct use of the foreign language they are learning. Of course, there is no denying the great value of the communicative skill, but this should not be mastered at the expense of linguistic accuracy. If learners are encouraged to chat without any of their mistakes being corrected, they will regard their command of the language as perfect and will even lose the will to improve it. Moreover, most of our learners are unlikely to ever have a chance of actually speaking the language. Therefore, it will serve them better to develop a clear picture of the structure of the language. In future, if any of them should find himself in a situation where oral communication is called for, this skill will be easy to build up on the firm grounding received at school.

Naturally, all the ingenious exercises, situational dialogues, role play and other devices elaborated for developing speech habits are fully justified in the conversation classes of English-language schools and at the English departments of universities and institutes, where there is plenty of time to practise communication not at the expense of other language skills or linguistic accuracy, but where it forms part and parcel of the integrated language course.

Some specialists seem to understand communication in a very narrow sense as only free or guided conversation. As a matter of fact, whenever a learner makes an attempt to express his ideas in the foreign language he is studying, we have to do with communication, which may be both oral or written. One kind of activity closely connected with the development of communicative skills is translation, which, too, may be both oral and written.

As a number of proponents of communicative teaching have rejected translation as an activity in no way promoting the speaking skills, the aim of this paper is to show that this is not so. To prove my point I shall refer to

statements made by different teachers and methods specialists who have found translation to be an efficient tool in developing also the learners' communicative skill.

Thus Ch. Titford stresses that even if a specifically communicative orientation has been adopted, there are still two good reasons for advocating the use of translation as a component in the English language programme of tertiary level learners. The first is that it makes sense to build on the well-developed 'feel' for, and knowledge of, the L2 that these advanced learners already have. As translation is inherently a problem-solving exercise, it is a particularly appropriate resource for learners whose minds are being trained to work analytically. The second reason is that translation clearly has an important role to play for learners who will choose their careers in academic areas (such as school teaching). It may help to improve their communicative potential in the L2 while at the same time providing them with an analytic tool for establishing where exactly the communicative norms of the L2 diverge from those of L1 (Titford, Ch., 1983, p. 52). In conclusion Ch. Titford emphasises that "even if translation is not an overtly 'communicative' activity itself, it is useful because it prepares for or consolidates such activities by relating L2 to L1. It builds on what learners already know about the operation of their first language in order to build up their knowledge of how to use the L2 communicatively" (Titford, Ch., 1983, p. 57).

H. Thomas, too, underlines more or less the same points in speaking of the importance of translation in foreign language teaching: "many advanced learners need to write and translate more frequently than they need to speak; secondly, ... developing an awareness of style and lexical appropriateness in written English will benefit the spoken language too, and thirdly, ... very often advanced learners need 'theoretical' approaches to language as much as they need 'practical' approaches" (Thomas, H., 1984, p. 191).

A. Afolayan stresses the importance of contrastive analysis in giving the students an effective insight into the operation of the systems of the two languages. In this type of comparative analysis translation has an important role to play (Afolayan, A., 1971, p. 229). He also points

out that such analysis can only be done by a teacher who is competent in both the source language and the target language and who has a sound knowledge of the L2 learning situation - its people, culture, and linguistic situation (what languages and/or dialects are used by whom and for what purposes) (Afolayan, A., 1971, p. 228).

Translation can be practised in two ways, from L1 to L2 and vice versa. E. Sopher recommends resorting to translation from L2 to L1 in the following cases:

- (1) to compare word-order and sentence structure in English with the student's native language;
- (2) to clarify the differences in meaning between closely related words such as 'elaborate' and 'complicated', 'appropriate' and 'to appropriate';
- (3) to ensure that the meaning of complicated passages has been clearly understood (Sopher, E., 1974, p. 354).

C. V. Taylor is of the opinion that it is wrong to avoid translation. Following the teacher's dumb-show the learners may make incorrect guesses. He puts forward a few principles which should ensure the correct and efficient use of translation from target language into the source language: (1) The teacher's translation is to be preferred to the pupils'. (2) Translation should be done in clauses, if not in sentences. What is bad about translation is really the 'word for word' method. Therefore, teachers who use translation should translate at utterance level, never use bits and pieces to assist the learners, or they will themselves tend to associate at the single-word level. (3) Any use of translation involves a decision about when to use it. (a) All translation into the learner's mother tongue must be given after the new linguistic material has been presented. (b) In many cases it will not be required. In conclusion he stresses that he is not advocating the indiscriminate use of translation by the teacher of English. It should be used when communication breaks down. There has been so much opposition to the use of translation merely because most of the teachers of English have been native speakers who have not been interested in learning the mother tongue of their pupils in the overseas countries (Taylor, C. V., 1972, pp. 56-58).

P. B. King raises the question of the need to teach translation as a skill. He points out that "if one of the aims in the teaching of English as a foreign language is to equip the learner with the language skills relevant to his needs, and if translation is regarded as a skill, distinct from reading-writing-listening-speaking (as the inability sometimes of bilingual speakers to translate suggests it is), then the ever-increasing amount of translation going on in the world today should be taken into account. Practically, a large number of learners who have acquired some kind of qualification in English find themselves called upon, in many situations, to translate or interpret into or from English in the course of their work or otherwise" (King, P. B., 1973, p. 53). He criticises the translation classes, which usually practise this skill in two most usual forms - the translation of sentence-length pieces and the translation of literary texts of varying difficulty, whereas in actual fact "the sheer bulk of translation in the outside world is neither sentence-length nor 'literary'; it is probably translation of correspondence, commercial or non-commercial, and of technical and journalistic material" (King, P. B., 1973, p. 53).

According to Academician V. V. Vinogradov's theory every language has three main functions: interaction, communication and exertion of influence. Each of these functions is expressed by means of certain language varieties and it has its own vocabulary, phraseology and certain specific syntactic means. These language varieties are called functional styles. The communicative function is performed by the scientific and the official-business style (quoted after СМЯРНОВ Н. И., 1983, p. 227).

At Tartu State University the Department of English provides two different courses in translation. Literary translation from English into Estonian is the subject of a special course, which acquaints students with the basic principles of the translation theory and gives them training through practical translation exercises. Every year competitions in translating fiction are held at the university in which students of the Foreign Languages Department have achieved appreciable results. Quite a few of

them have later chosen the career of a translator of fiction.

The course in translation from Estonian into English is mainly concerned with the official style with a view to the students' future needs. Literary translation into English is not practised since this presupposes a literary talent and a perfect command of both the source and the target language, which is beyond the learners' scope. The course of translation into English combines practical exercises at text level with theoretical discussions of the problems that crop up in the course of the work. Thus, as P. B. King recommends, the course is not simply translation, but also about translation, involving a good deal of lexical and syntactical L1-L2 comparison and contrast. We have tried out and found useful the solution of various problems suggested by him. These include presenting for discussion or evaluation an L1 sentence with two or more stylistically differentiated English equivalents, considering the use of tenses in L1 and L2 examples, requesting the students to translate a particular noun in a sentence by a verb or vice versa, etc. (King, P. B., 1973, pp. 57-58). Such guided practice makes it possible to tie in the translation course with a number of other subjects the learners have studied or are studying. It fully proves Peter Newmark's view that translation theory is interdisciplinary. According to him "Translation theory (Wissenschaft with the main emphasis on 'knowledge' and 'knowing' rather than 'science') must embrace a theory of communication (semiotics), of meaning (semantics), of the relation of language to society (sociolinguistics), of the relation of language to the individual (psycholinguistics), of linguistic evaluation (literary criticism), of text analysis (stylistics), of the place of phonology, grammar and lexicology (core linguistics) and of the relation between language and culture (social anthropology). Any study of translation requires coherence in all these fields" (Newmark, P. 1978, p. 260).

To raise the effectiveness of translation practice Ian Mason suggests a three-stage strategy. (1) The TL learner should be taught to read perceptively the SL text, for he/she is not really in a position to translate until he/she is able to evaluate it, to perceive the author's attitude and intent, whether overt or covert. (2) At the initial

stage exercises should be developed to encourage a reading strategy that would draw attention to the stylistic norms appropriate to specified domains and look at variations from norms. (3) If discourse analysis is to have a place in the translation course, it should be used as an aid to discovering an author's intent and estimating the probable impact of a text on the SL reader. (4) It may be found useful to hold seminars to discuss text meaning before students attempt their own translations. In this way problems of comprehension can be separated from problems of expression and a subsequent class can then concentrate entirely on TL appropriateness and the projection of the communicative force of the SL text (author's intent/reader reaction) onto the TL text (Mason, I., 1982, pp. 175-176).

Peter Newmark draws attention to a number of problems translators have to solve in the course of their work. He points out Helbig's valency grammar (which he now prefers to call case grammar) (Newmark, P., 1984a, pp. 19-23) and componential analysis as a useful form of ground-work to translation, since they exhibit all the possible grammatical and lexical equivalents for a particular unit. He also stresses the great value of Helbig's distinction between mandatory, optional and accessory partners (Newmark, P., 1979b, p. 98). P. Newmark believes that "whilst case-grammar has an indispensable role in advanced foreign language teaching, ... it also has applications to translation either 'mechanically' in the contrast between the way two languages manipulate their cases, or creatively in the detection of various missing verbs or cases in the relevant text." (Newmark, P., 1984b, p. 89).

P. Newmark points out that a very interesting problem for translators to solve is the correct rendering of the ellipsis (when the name of a residence is used to mean either its occupant, or the institution, or the whole staff, or the personification of a department). The biggest present sources of ellipsis in English are nominalisations of all kinds, in particular noun-compounds, actives for passives (e.g. this translates well), and transitive verbs that tend to drop their objects, particularly in jargon (e.g. we'll be shunting, carrying, sewing). Other common sources of ellipsis are headlines where nouns are piled up

and past participles are the main verb form permitted, acronyms and mental images of physical objects (Newmark, P., 1979b, p. 99). Finding the correct translation in the above-mentioned cases requires a creative approach and much thinking of the learner. Newmark's advice to his students is: "if in doubt, don't translate, but transcribe." (Newmark, P., 1979b, p. 101).

According to P. Newmark "the translator's first job is to translate or to transcribe; only when this is not possible, for all kinds of reasons of situational and linguistic context, connotation etc., must he resort to synonyms, then to componential analysis, then to definition, and finally to his last (but not infrequent) recourse to paraphrase." (Newmark, P., 1979a, p. 33). As regards the use of synonyms, Newmark emphatically recommends grammatical synonyms, which are often closer and more numerous than lexical ones (Newmark, P., 1979a, pp. 33-34).

H. Sopher emphasises that one of the purposes of language instruction is to teach the student to express himself effectively. Therefore, besides grammar attention should also be paid to style. One of the aspects of style is clarity. To ensure a maximum of clarity the writer should pay attention to the following points: (1) syntactic relations, (2) notional relations and patterns of thought (i.e. the arrangement of words and word groups within the sentence, (3) lexical ambiguity, (4) simplicity and economy of language, (5) concrete illustration of abstract ideas (Sopher, H., 1971, pp. 20-24). Although H. Sopher is concerned with the problem of effective writing and not with translation, all the points mentioned (with the exception of perhaps the last one) are also of great importance for every translator.

Different authors have suggested various exercises to improve the learner's dexterity in translation. H. Thomas has discovered that a useful form of exercise is finding and analysing the mistakes occurring in printed texts written by non-native speakers (Thomas, H., 1984, p. 191). Ch. Titford recommends back-translation, in which case the teacher translates back into L1 the student's faulty rendering in L2. This puts the student in a position "to make the comparisons needed to locate the error within their own language. If necessary, the two versions can be compared for length, word order, or arrangement on the board or overhead

projector" so that the students can clearly see what needs to be remedied.

"The stylistic differences that can be appreciated through this technique are basically of two sorts: over-translation and under-translation. The first happens when a student's version is too 'fussy' or elaborated a translation of the original text, the second when the student's version is an over-simplified or 'reduced' translation of the original" (Titford, Ch., 1983, p. 55).

Another approach Ch. Titford has used successfully is what he calls 'spoof' translations. The teacher gives a word-for-word translation of a complicated L1 sentence in the L2. Instinctively advanced students feel suspicious of word-for-word translations and by discussing the correctness of the corresponding constructions in the two languages, they will finally arrive at the correct version. Ch. Titford stresses that the pedagogical value of this procedure is that students at an advanced level usually have this knowledge but need to bring it to the surface, as it were. If they can do this, they are given the pedagogical boost of having accomplished the translation themselves, and become better motivated and more confident (Titford, Ch., 1983, pp. 53-54).

By resorting to different exercises and teaching strategies the aim of a translation course should be to teach students the ways and means of arriving at an adequate translation of the L1 text in the L2. According to I. Smirnov adequacy in translation means achieving the authenticity or correspondence of the translation to the original. A translation can be regarded as adequate if it has the same emotional and psychological effect on speakers of the target language as the original has on those of the source language; if it makes possible their interaction and mutual understanding (Смирнов И. И., 1983, p. 229).

As a result of the various linguistic activities involved in translation practice the learners will develop a feel for the foreign language. N. I. Krasnyul describes this as follows: The feeling for a language is a result of the learning process. It develops on the basis of prolonged special training and exercises as well as through independent orientation in language realities when their mastery

has become subconscious. Being a multi-level structure, the feeling for the language takes shape in the correct lexical and grammatical form of speech (including the skill in choosing the adequate variant corresponding to the language norms and relevant to the aim of communication) as well as its temporal characteristics. One's feeling for a language is revealed by one's reactions when one hears deviations from the language norms (phonetic, lexical, grammatical and syntactical) of the target language and one's perception of the correspondence of the form of an utterance to its content (Красок Н. М., 1985, p. 11).

A student who has developed such a sense of the foreign language is equipped to communicate not only orally, but also in written form. If he has had but little speech practice, fluency is quick to come as soon as he finds himself in a situation where active skills are called for. Therefore, an establishment of learning should primarily be concerned with teaching the students correct foreign language use, reinforcing it with the skill in fluent oral communication as far as this is possible in the given conditions.

R e f e r e n c e s

- Afolayan, A. Contrastive Linguistics and the Teaching of English as a Second or Foreign Language. - English Language Teaching Journal, 1971, vol. XXV, No. 3, pp. 220-229.
- Gorbet, F. 'To Err is Human': Error Analysis and Child Language Acquisition. - English Language Teaching Journal, 1979, vol. XXXIV, No. 1, pp. 22-28.
- King, P. B. Translation in the English Language Course. - English Language Teaching Journal, 1973, vol. XXVIII, No. 1, pp. 53-59.
- Mason, Ian. Pedagogical Implications of Some Aspects of Translation Theory. Fremdsprachen, 1982, H. 3, S. 171-176.
- McLaughlin, J. ESL for the Unemployed. - English Language Teaching Journal, 1985, vol. XXXIX, No. 2, pp. 88-95.
- Newmark, P. Some Problems of Translation Theory and Methodology (I). - Fremdsprachen, 1978, H. 4, S. 256-261.

- Newmark, P. Some Problems of Translation Theory and Methodology (II). - Fremdsprachen, 1979a, H. 1, S. 33-38.
- Newmark, P. Some Problems of Translation Theory and Methodology (III). - Fremdsprachen, 1979b, H. 2, S. 98-102.
- Newmark, P. The Application of Case Grammar to Translation (I). - Fremdsprachen, 1984a, H. 1, pp. 19-29.
- Newmark, P. The Application of Case Grammar to Translation (II). - Fremdsprachen, 1984b, H. 2, pp. 84-89.
- Sopher, E. An Introductory Approach to the Teaching of Scientific English to Foreign Students. - English Language Teaching Journal, 1974, vol. XXVIII, No. 4, pp. 353-359.
- Sopher, H. The Elements of Clarity - An Approach to the Study of Style. - English Language Teaching Journal, 1971, vol. XXVI, No. 1, pp. 20-31.
- Taylor, C. V. Why Throw Out Translation? - English Language Teaching Journal, 1972, vol. XXVII, No. 1, pp. 56-58.
- Thomas, H. Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students. - English Language Teaching Journal, 1984, vol. XXXVIII, No. 3, pp. 187-191.
- Titford, Ch. Translation for Advanced Learners. - English Language Teaching Journal, 1983, vol. XXIVII, No. 1, pp. 52-57.
- Красик Н. И. К вопросу о формировании чувства языка. - В сб.: Методика обучения иностранным языкам. - Минск: Вышэйшая школа, 1985, вып. 15, с. 8-11.
- Смирнов И. П. Перевод научной и технической литературы: Некоторые теоретические проблемы. - Fremdsprachen, 1983, H. 4, S. 226-233.

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Л. Хоун

Р е з ю м е

В последние годы за рубежом, а также в Советском Союзе, много внимания уделяется обучению коммуникативному владению иностранными языками. К сожалению, в условиях нашей общеобразовательной школы и неязыкового вуза, где для изучения иностранных языков отводится очень мало времени, языковой правильностью могут пожертвовать ради достижения коммуникативной цели. Многие сторонники коммуникативного направления выступают против применения перевода в учебном процессе. Автор статьи доказывает, что и перевод может служить развитию коммуникативных способностей. Кроме того, применение перевода обеспечивает языковую правильность и позволяет вырабатывать и совершенствовать у обучающихся чувство языка.

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 747.
ВОПРОСЫ КОММУНИКАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.
Методика.
На разных языках.
Резюме на разных языках.
Тартуский государственный университет.
ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.
Ответственный редактор Х. Лийв.
Корректоры Л. Оноприенко, П. Раямяэ.
Подписано к печати 4.XI.1986.
МВ 07996.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 7,57. Печатных листов 8,0.
Тираж 350.
Заказ № 861.
Цена I руб. 10 коп.
Типография ТГУ, ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.